



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CAROLINA DANTAS BARRETO

**QUEBRA CHÃO: O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL MOVIMENTOS
SOCIAIS (PET-MS) E POSSÍVEIS DESARTICULAÇÕES DA COLONIALIDADE**

RIO DE JANEIRO

2021

CAROLINA DANTAS BARRETO

**QUEBRA CHÃO: O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL MOVIMENTOS
SOCIAIS (PET-MS) E POSSÍVEIS DESARTICULAÇÕES DA COLONIALIDADE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof^o Dr^o José Jairo Vieira

RIO DE JANEIRO

2021

CIP - Catalogação na Publicação

B273q Barreto, Carolina Dantas
Quebra chão: o Programa de Educação Tutorial
Movimentos Sociais (PET-MS) e possíveis
desarticulações da colonialidade / Carolina Dantas
Barreto. -- Rio de Janeiro, 2021.
147 f.

Orientador: José Jairo Viera.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Programa de educação tutorial. 2. Movimentos
Sociais. 3. Colonialidade. 4. Colonialidade de
gênero. 5. Decolonialidade. I. Viera, José Jairo,
orient. II. Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO
MESTRE EM EDUCAÇÃO

Aos 09 (nove) dias do mês de dezembro de **2021**, às 10:00h, com base na Resolução CEPG nº 01/2020, reuniu-se em sessão remota e que foi gravada a Banca Examinadora da Dissertação intitulada **Quebra chão: o Programa de Educação Tutorial Movimentos Sociais (PET-MS) e possíveis desarticulações da colonialidade** de autoria da mestranda **Carolina Dantas Barreto** (participação por videoconferência), candidato(a) ao título de **Mestre em Educação**, turma **2019/2** do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A Banca Examinadora, constituída pelo Professor orientador Prof. Dr. José Jairo Vieira (UFRJ - participação por videoconferência), Prof(a). Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges (UFPA - participação por videoconferência), Prof(a). Dr. Marcos Antônio Carneiro da Silva (UFRJ - participação por videoconferência), considerou o trabalho:

(x) Aprovado(a) () Aprovado(a) com recomendações de reformulação
() Reprovado(a)

A banca destaca a originalidade do tema, sugere uma revisão de normas e linguagem e recomenda publicação do texto final em forma de artigos em revistas qualificadas e capítulos de livro.

Eu, José Jairo Vieira, Presidente da Banca, lavrei a presente Ata que segue por mim assinada no verso, representando todos os membros da Banca Examinadora e a candidata.

Continuação da Ata de Defesa de Dissertação de **Carolina Dantas Barreto**, realizada em 09 de dezembro de 2021.

Prof. Dr. José Jairo Vieira (UFRJ - participação por videoconferência),
Prof. Dr. Carlos Nazareno Ferreira Borges (UFPA - participação por videoconferência),
Prof. Dr. Marcos Antonio Carneiro da Silva (UFRJ - participação por videoconferência)

Carolina Dantas Barreto – candidato



José Jairo Vieira (UFRJ)
Presidente da Banca

Dona Ivone Lara / Délcio Carvalho

Não, não é miragem
O meu povo cantando seu hino
Tentando mudar seu viver
Já cansou de sofrer
De baixar a cabeça
De dar sem receber
De viver sem prazer

É chegado o momento de uma decisão
Toda força dessa multidão
Vai prevalecer
Exigir o que é seu
É bem mais do que um dever
É mostrar o seu valor
É uma prova de amor

Tempo de um canto
Com nova poesia
Repleta de verdade
E sinceridade

Nosso povo quer mudar
A voz de quem sofreu
Não pode mais calar

Dedico essa pesquisa a todas/os que vieram antes de mim e que
me fazem ser quem sou hoje.

AGRADECIMENTOS

Aquele que meus olhos ainda não podem enxergar, mas se materializa em mim através do mar; do som; da esquina; do movimento. Aquele que se faz presente pelas pessoas que cito abaixo. Meu primeiro agradecimento sempre é para você.

As minhas avós e seus ensinamentos que constroem meu andar.

A minha mãe, gigante, incansável e um tanto quanto malabarista. Minha mãe é interminável.

Ao meu padrasto, que compartilhou comigo os desassossegos e conhecimentos de quem já foi mestrando.

Ao meu irmão e sua proteção.

Ao meu querido orientador Prof^o Dr. José Jairo Viera e sua generosidade. Por sua sabedoria que me acompanha a cada passo dado.

As/aos integrantes do LADECORGEN. Compartilhar as minhas terças e produções com vocês é um privilégio.

As/aos integrantes do PET-MS meu eterno carinho e agradecimento.

As minhas amigas de vida, donas de escutas sensíveis e acolhimento.

A minha companheira com sua calma e inteligência.

O que está escrito daqui para baixo não seria possível sem vocês.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar os impactos de algumas ações do Programa de Educação Tutorial - Movimentos Sociais (PET-MS) da Universidade Federal do Rio de Janeiro, principalmente analisar de forma específica sua atuação no sentido a propiciar aos seus bolsistas valores e concepções alternativas em sua formação profissional no que se refere aos valores coloniais de gênero presentes na sociedade e muitas vezes em diversos âmbitos da universidade. Para isso, parte-se de uma abordagem qualitativa e de uma pesquisa participativa, entendendo-me como integrante do grupo no ano de 2018, momento escolhido como base para análise. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados um questionário aberto para 10 integrantes do programa, com perguntas voltadas para as discussões de gênero dentro e fora do projeto. Buscou-se com isso alcançar as percepções das(os) petianas(os) sobre as ações e debates promovidos pelo PET-MS e de que forma isso influenciou ou afetou os bolsistas no restante de sua participação na universidade. Também foi desenvolvida uma análise documental dos editais e resultados de seleção dos bolsistas, com isso pude ver as expectativas de seleção e as especificidades dos corpos selecionados. Para colaborar na análise, busquei um embasamento, principalmente, nas produções de duas autoras, Catherine Walsh e Ochy Curiel, as quais se propõem a analisar e construir metodologias decoloniais, e selecionei dois pontos de avaliação a fim de compreender se o PET-MS os contempla. No tratamento dos dados as respostas foram categorizadas em três categorias distintas, o agrupamento se dá conforme as experiências, primeiro, antes da entrada na universidade; depois, após, mas sem a participação no PET; e, por fim, especificamente dentro do PET-MS. Considera-se que o programa pode ser apresentar como uma rachadura, uma oposição e com certeza uma desconstrução na lógica colonial durante a formação dos bolsistas. Contudo, é necessária a aproximação as críticas direcionadas à teoria eurocêntrica e, sobretudo, no entendimento das relações forjadas na e pela colonialidade em outros diversos aspectos da vida universitária. Esta dissertação é uma produção do Laboratório de Pesquisa em Movimento Sociais, Desigualdades e Diversidade de Corpo, Raça e Gênero (Ladecorgen).

Palavras chave: Programa de educação tutorial, Movimentos Sociais, Colonialidade, Colonialidade de gênero, Decolonialidade.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the impacts of some of the practices of the Programa de Educação Tutorial – Movimentos Sociais (PET – MS) from Universidade Federal do Rio de Janeiro. Furthermore, the purpose of this research is also to specifically analyze how the project's measures provide its members with an alternative to the colonial gender values and conceptions during their professional development, values of which are present in society and, quite often, in numerous spaces in the university. For this purpose, the research adopted both a qualitative and participatory approach, given the fact that I am part of the aforementioned group since 2018, which is the period chosen as the basis of this analysis. An open survey was used to collect data from ten members of the program, containing questions related to the gender debates inside and outside the project. The objective of this survey was to gather the PET-MS members' insights on practices and debates organized by the program, as well as to understand the influence or impacts on their participation in the university. In addition to these sources, a documentary analysis of the public notices and results of the scholarship selection process was also included. From these, I could identify the expectations behind the process and the characteristics of who embodies the project. Moreover, two points from the academic productions from Catherine Walsh and Ochy Curiel were used to support this thesis, since their work evaluates and builds decolonial methodologies which could be connected to the PET-MS analysis. To organize the research, the survey's responses were divided into three different categories regarding the group formations, according to the experiences had by the members. First, before joining university; then, after entering the university without being part of PET-MS; finally, experiences had specifically inside the PET-MS project. The research indicates the PET-MS project could represent disruption, opposition, and deconstruction of the colonial logic in the members' professional formation. However, it is still a matter of great importance to criticize the eurocentric theories and to understand the influences of coloniality in the relationships in other areas of university life. This dissertation is produced by the Laboratório de Pesquisa em Movimento Sociais, Desigualdades e Diversidade de Corpo, Raça e Gênero (Ladecorgen).

Keywords: Programa de Educação Tutorial, Social Movements, coloniality, gender coloniality, decoloniality

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição das teses e dissertações por ano de defesa (2014 – 2020)	48
Gráfico 2: Distribuições das teses e dissertações pelas Regiões do Brasil.....	49
Gráfico 3: Distribuição de teses e dissertações por Universidades	50
Gráfico 4: Composição racial das/os integrantes do PET-MS participantes do questionário	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Cronograma e Organização das Oficinas de Filmes.....	42
Quadro 2: Organização dos Filmes sobre Gênero	43
Quadro 3: Conjunto de Teses e Dissertações analisadas	46
Quadro 4: Articulação Raça e Gênero das/os participantes do questionário.....	112
Quadro 5: Perfil das/os participantes do questionário	113

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBP - Coordenadoria de Bolsas no País

CLAA - Comitê Local de Acompanhamento e Avaliação

CNAAPET - Comissão Nacional de Acompanhamento e Avaliação do PET

DEPEM - Departamento de Projetos Especiais de Modernização e Qualificação do Ensino Superior

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENAPET - Encontro Nacional dos Grupos PET

ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

EUOP - estudantes universitários de origem popular

GTTs - Grupos de Trabalho Temáticos

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IES - Instituições de Ensino Superior

IETS - Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade

IFSC - Instituto Federal de Santa Catarina

LADECORGEN - Laboratório de Pesquisa em Movimentos Sociais Desigualdades e Diversidade de Corpo, Raça e Gênero

PCS - Programa Conexões e Saberes

PET – Programa de Educação Tutorial

PET-EF - Programa de Educação Tutorial Educação Física

PETMAT - Programa de Educação Tutorial Matemática

PET-MS - Programa de Educação Tutorial – Movimentos Sociais

PET-PPJ - Programa de Educação Tutorial Políticas Públicas de Juventude

PNE - Plano Nacional de Educação

PTM23 - Programa de Tutoria Maiores de 23

RUEP - Rede de Universitários de Espaços Populares

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SESu - Secretaria de Educação Superior

SIGPET - Sistema de Gestão do Programa de Educação Tutorial

SIGPROJ - Sistema de Informação e Gestão de Projetos

UFAM - Universidade Federal do Amazonas

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFCE - Universidade Federal do Ceará

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UFG - Universidade Federal de Goiás

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFV - Universidade Federal de Viçosa

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO.....	15
1.1. Objetivo Geral.....	23
1.1.1. Objetivos Específicos	23
1.2. Metodologia.....	23
2. O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL (PET)	29
2.1. Localização Histórica do Programa de Educação Tutorial.....	30
2.2. Programa de Educação Tutorial – Movimentos Sociais – UFRJ.....	40
3. PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO ACADÊMICO SOBRE O PROGRAMA PET E OS SENTIDOS DE GÊNERO E COLONIALIDADE (2014-2020).....	44
3.1. Teses e Dissertações (BDTD).....	46
3.1.1. Mapeamento	46
3.1.2. Análise	50
3.2. Análise dos Artigos.....	65
3.3. Grupos de Trabalho e suas Atuações	67
3.3.1. ANPEd.....	68
3.3.2. ENDIPE	71
3.3.3. ENAPET	72
4. COLONIALIDADE, COLONIALIDADE DE GÊNERO E EDUCAÇÃO	75
4.1. O Presente Cheio de Passado: Formação do Mundo Moderno Colonial.....	75
4.2. Gênero e Decolonialidade.....	87
4.3. Educação e Decolonialidade	100
5. EXPOSIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	111
5.1. Categoria 1: Discussões antes da entrar na Universidade.....	113
5.2. Categoria 2: Discussões dentro da Universidade.....	116
5.3. Categoria 3: Discussões dentro do PET-MS.....	118
5.4. Sendo assim, o PET-MS se apresenta como uma alternativa a colonialidade e a colonialidade de gênero?	127

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	133
ANEXO 01 – ROTEIRO ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS PARA AS PETIANAS:	147

1. INTRODUÇÃO

É em meio aos fogos e a alvorada vazia de físico que começo a escrever essa introdução. Dia 23 de abril, dia sei lá qual da quarentena. Dia de Ogum. Hoje, dia que eu começo a escrever a minha motivação para essa pesquisa, coincide com o dia do senhor da espada de fogo, senhor destemido. A sua filha aqui agradece e pede sua proteção. Fiel e focada ao meu propósito eu permaneço tentando, e hoje o faço por meio da escrita e do que, por muito tempo, se embolou em minha mente, e confesso: ainda embola.

A escrita aqui vem pra combater o esquecimento e para falar de coisas que geralmente evitam ser trazidas à tona. De acontecimentos e relações cruéis que há muito são silenciados de forma proposital para caberem em um projeto miserável de sociedade. A escrita aqui vem de uma necessidade urgente, e a urgência às vezes significa que algo lá atrás não deu certo, ou deu. Depende de quem conta a história.

A história que não é contada brota como a quebra-pedra. Quebra-pedra, ou quebra chão, como minha avó costumava chamar, é uma planta que, dentre tantos lugares, cresce em fendas de calçadas acimentadas, pedras e paralelepípedos. Me lembro nitidamente da minha infância numa vila toda montada em paralelepípedos e de tempos em tempos nos reunirmos para retirar as plantas que rompiam o chão e se faziam visíveis. É uma planta que, a princípio, passaria despercebida, mas que me atravessou o olhar no meio das observações coletivas de domingos quarentenados, enquanto minha mãe e eu, dessa vez sem a minha avó, andávamos em círculos pelo chão acinzentado da vila. Uma vila diferente da primeira.

Não sei se me debruçar sobre uma planta que brota no meio do cimento seria algo que me ocorreria naturalmente, mas aqui estou tentando relacionar a sua audácia e talentosa capacidade de se apresentar em um lugar que, a princípio, não era para ser, com a urgência em desmontarmos cada peça da modernidade/colonialidade responsável pela desumanização, silenciamento e apagamento de saberes e racionalidades a fim de impor o seu padrão de poder.

Desfazer essas peças significa que antes, precisamos entender os laços fortes que as unem e seu objetivo em dificultar o surgimento dessa planta, de histórias e subjetividades. Desmantelar cada pedaço, na posição de mulher, branca e lésbica que ocupo, significa entender os meus privilégios enquanto mulher branca e em cima de que e de quem eles são sustentados. Questionar o que é ser branca, aqui, é essencial para que entendamos o poder que exerço, poder que foi erguido pela opressão e continua a ser sustentado a partir dela. Pensar como que o lugar que eu ocupo impacta diretamente na opressão das outras, e como a minha

falta de ação significa manter aquela pessoa no lugar da opressão é um movimento indispensável de confronto as desigualdades que estruturam a sociedade e um questionamento essencial para o que pretendo trazer nesse trabalho.

As minhas motivações se embaraçam, e busco incessantemente desenrolar o que está enrolado, fugir do pensamento pequeno e unidirecional. Embalada por Dona Ivone e Dêlcio Carvalho na música “Não é miragem” a voz de quem sofreu não pode mais calar.

No meu pré-projeto, apresentei que a construção dessa pesquisa tinha início na minha trajetória dentro do curso de Licenciatura em Educação Física da UFRJ. Enganos que acontecem e são percebidos conforme adquirimos aprendizado. A minha trajetória se inicia, talvez, na minha infância, ou pelo menos das percepções que guardo dela, e dos diversos questionamentos que por vezes me ocorriam.

Essas perguntas foram se aprofundando e tomando outros rumos junto com o movimento que fazia em direção ao Ensino Superior. É nesse momento então que entra o curso de Licenciatura em Educação Física na UFRJ e a conexão dos meus questionamentos com o campo educacional. A aproximação com referências da área da educação ficou mais intensa com a participação como integrante do Laboratório de Pesquisa em Movimentos Sociais Desigualdades e Diversidade de Corpo, Raça e Gênero (LADECORGEN) da Faculdade de Educação da UFRJ, primeiramente na Iniciação Científica (IC) em 2017 e em 2018 como participante do Programa de Educação Tutorial – Movimentos Sociais (PET – MS).

Ainda na IC pude participar da organização do Curso de Extensão em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Identidade Social: Debatendo Raça e Gênero organizado pelo LADECORGEN e tive contato com mulheres pesquisadoras sobre a temática de gênero e sexualidade. Dentro do PET – Movimentos Sociais a minha relação com o ambiente educacional se estreitou ainda mais. No período ao qual fiz parte do grupo, atuamos dentro de uma Escola Municipal do Rio de Janeiro com alunas e alunos do 1º ao 6º ano do ensino fundamental, oferecendo oficinas que discutiam gênero, raça, bullying, identidade e inclusão.

É nesse contexto que, além dos estudos sobre gênero, sexualidade e educação, me aproximo dos estudos e práticas decoloniais, os quais são traçados para entender e questionar o colonialismo, sua herança histórica e o padrão de poder que se instalou e se ramificou na construção das sociedades que sofreram com esse processo. Procuo então relacionar essas categorias ao longo da pesquisa de forma a entender o padrão de poder colonial, a maneira que ele incide sobre os grupos que sofreram essa experiência, sobretudo as mulheres, e sua

infiltração na educação de maneira a perpetuar a hierarquia e o domínio, características essenciais para seu funcionamento.

As propostas decoloniais, analisam e expõem as transformações que aconteceram do encontro da Europa com a América, as quais, para Walter Mignolo (2005), são essenciais para entender a modernidade. É a partir desse choque cultural que ocorre a construção ficcional da Europa como o centro da história mundial onde ela vai sustentar essa posição se apoiando em narrativas e ações “humanizadoras” destinadas a América, aquela formada por povos “primitivos” e “incivilizados” que, portanto, não havia alcançado o padrão moderno de ser humano. Essa separação necessária entre o grupo colonizador e o grupo colonizado se dá a partir da criação da ideia de raça como categoria biológica o que acaba essencializando os corpos colonizados e naturalizando a subordinação desses grupos (QUIJANO, 2005).

A perpetuação dessa relação hierárquica e a dominação simbólica que atua, não só na dominação física e material, mas na intersubjetiva fazem parte e são sustentadas pela colonialidade. A absorção dos simbolismos do colonizador e sua reprodução, que tem por consequência a permanência dos modos de produções sociais no interior dos grupos colonizados, interferem na subjetividade e na construção dos saberes enquanto comunidade. Tal conceito, evidenciado por Quijano, explica a permanências das relações coloniais mesmo com o fim do colonialismo e as lutas por independência.

María Lugones (2020), quando introduz a sua discussão sobre o Sistema moderno/colonial de gênero (ou colonialidade de gênero), evidencia que Quijano compreende o sexo remetendo-se a lógica e ordenamento biológico, enquanto que em relação à raça, afirmava ser invenção da modernidade. Lélia Gonzalez (1988) também destaca que tanto o racismo quanto o machismo são produtos da diferença biológica sustentada como natural pela modernidade. Lugones aponta então, que Aníbal Quijano deixa de lado as mulheres que são atravessadas pela colonialidade:

(...) Ainda que eu acredite que a colonialidade do gênero, como Quijano cuidadosamente a descreve, nos mostre aspectos muito importantes da intersecção de raça e gênero, seu quadro refaz o apagamento e a exclusão das mulheres colonizadas da maioria das áreas da vida social, em vez de trazê-las de volta à vista. Em vez de produzir um rompimento ele se acomoda no reducionismo da dominação de gênero (...). (2020, p.67)

Nesse contexto, o gênero introduzido pelo ocidente como uma ferramenta de dominação designa duas categorias que se opõem de forma binária e hierárquica. Os povos colonizados, que não se organizavam a partir dessa estrutura, com o colonialismo e

movimentos civilizatórios da modernidade, tiveram seus sistemas destituídos de valor e destruídos pela colonialidade. Destruir as organizações dessas sociedades nos revela que elas não eram vistas dentro desse ideal colonial de gênero, o que significa que não faziam parte dos ideais modernos e eurocêtricos de feminilidade e masculinidade. Dessa forma, antes de serem homens e mulheres, precisavam ser humanos (LUGONES, 2020; MIÑOSO, 2020). Percebe-se então como que era imprescindível para o colonialismo, o sistema colonial moderno de gênero, justamente para atribuir a essas comunidades uma categoria voltada para a dominação.

Outro ponto importante a ser tratado aqui aborda o empreendimento colonial e o discurso universalizante da modernidade que excluem a realidade das mulheres afro-latinoamericanas e evidencia uma categoria de mulher traçada a partir da mulher branca, heterossexual, de classe média. Essa narrativa ignora as diversas formas de produção de conhecimento atribuindo uma história uniforme e linear para mulheres que são atravessadas por diferentes identidades sociais que se cruzam e produzem múltiplos sistemas de dominação. Ignorar o sistema moderno colonial e a colonialidade de gênero incide diretamente na percepção de que tal sistema interfere em muitas interpretações, narrativas, conhecimentos e práticas feministas que ao ocultarem o racismo e as experiências coloniais, os reproduzem, o que provoca a manutenção das hierarquias e opressões como estruturantes das relações sociais (CURIEL, 2020).

O decolonial se apresenta, portanto, como construção de práticas e teorias que além de resgatar organizações e saberes violentados pela estrutura colonial, oferecem maneiras outras de ver, pensar, agir, sentir e conceber o mundo que a princípio não estão disponíveis para nós. O resgate e criação dessas práticas estão atrelados ao surgimento de narrativas que partam de dentro dos grupos que historicamente tiveram suas vivências esvaziadas e destruídas em nome do processo civilizatório da modernidade. Torna-se imprescindível para essa prática, além da crítica a modernidade, ao colonialismo e colonialidade, o levantamento e construção de outras formas de se relacionar que partam fundamentalmente de pessoas, grupos e sistemas historicamente violentados.

A professora Catherine Walsh (2014) ao pensar o decolonial e a pedagogia, entende sua articulação como aquela que parte de saberes, práticas e genealogias de diferentes lugares e grupos. Pedagogias que estimulem possibilidades de ser, pensar, sentir, ouvir que se afastem dos empreendimentos modernos/coloniais racistas e machistas. Em suas análises aponta que, apesar do sistema violento que se configura e permanece ao longo das relações, há a produção de fendas que desafiam e atravessam essa organização. As fendas são falhas, são aberturas

que a princípio, não deveriam estar onde estão pois representam uma quebra, um desfalque. Dessas fendas surgem brechas, possibilidades de onde emergem saberes locais, resistentes e situacionalizados de forma a construir um território no qual seja possível a sua discussão e prática.

Para mim, o trabalho a ser feito não é liberar identidades culturais - na verdade, destruí-las - como se a dominação colonial pudesse ser resolvida no campo cultural; é antes atacar as condições ontológicas-existenciais de racialização e generificação, intervir, interromper, transgredir, desencaixar e transformá-las de maneira que superem ou desfaçam as categorias identitárias - na verdade coloniais e impostas - que sujeitaram, classificaram e inferiorizaram: o “negro” pela epidermização, ao “índio” por sua condição étnico-racial-primitiva-originária e a mulher índia e negra também por “mulher”. É aqui que o pedagógico e o decolonial se articulam, passando da conceituação, construção e práxis das pedagogias “críticas” ao que deve ser concebido, construído e chamado mais radicalmente como “decoloniais”. (p.56)

Assim como a quebra-chão, aquela planta mencionada no início, essas fendas se apresentam num solo que não é receptivo, pelo contrário, é um solo cruel e violento. Pensar nessas brechas que emergem no sistema sustentado pela colonialidade me faz pensar no PET – Movimentos Sociais como um espaço potente para o surgimento de práticas decoloniais que confrontem as narrativas desumanizantes e eurocêntricas que estruturam as relações sociais.

O Programa de Educação Tutorial é uma modalidade de investimento acadêmico desenvolvido pelo Governo Federal que atua dentro do ensino superior vinculado a Pró-Reitoria de Graduação com o objetivo de oferecer oportunidades de desenvolver ações para além do currículo formal. O programa foi criado em 1979 e é pautado pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, reforçando então o pilar de sustentação da universidade. (BRASIL, 2006). O programa que sofreu diversos ataques e reestruturações ao longo de sua história modificou o seu caráter, inicialmente meritocrático, com a ajuda dos movimentos internos de resistência e do programa Conexões de Saberes para atuar coletivamente e dialeticamente com os conhecimentos da sociedade.

O Programa Conexões e Saberes (PCS) desenvolve ações voltadas para políticas urbanas e dedica-se a conectar os locais de origem das/os participantes com as ações universitárias. Ele é direcionado a permanência de estudantes de origem popular, que mediante uma bolsa, produzem conhecimentos e desenvolvem projetos em contextos de vulnerabilidade social (OBSERVATÓRIO DAS FAVELAS, 2018). Portanto, pensar a conexão entre PCS e PET é importante para compreendermos o comprometimento do programa com a promoção da diversidade do corpo da universidade, logo, com a produção de diversos saberes, modos de sentir e ver o mundo.

O Programa de Educação Tutorial – Movimentos Sociais – UFRJ, programa do qual fiz parte e pretendo me debruçar nessa pesquisa, foi criado a partir do edital SESu/MEC Nº 09/2010 inicialmente com outro nome. O programa conta com estudantes universitárias/os de origem popular (EUOP) somando o critério racial, que fazem parte dos cursos de licenciatura da UFRJ pertencente especialmente as áreas das Ciências Humanas. Sob a orientação do coordenador/tutor Dr. José Jairo Vieira as/os estudantes desenvolvem atividades norteadas pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e pela interdisciplinaridade produzindo pesquisas e reflexões e promovendo o empoderamento dos jovens no local de pesquisa. Seria o PET uma fissura que avança para a desarticulação da colonialidade? Quais seriam os papéis que as relações de gênero desempenham nesse processo?

É pensando a conexão do decolonial e das discussões de gênero com a estrutura e atividades do PET - Movimentos Sociais que busquei analisar como se encontram as produções de conhecimento acadêmico sobre essas categorias. As pesquisas se deram na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; na biblioteca eletrônica Scielo; em três GTT's da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e nos trabalhos do Encontro Nacional dos Grupos PET (ENAPET).

A escolha pelo recorte temporal de 2014 – 2020 deve-se ao fato da promulgação da Lei Nº 13.005, de 25 de Junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). O documento orienta o caminho a ser percorrido pelo Sistema Educacional brasileiro e enfatiza o compromisso da União, Estados, Distrito Federal e Municípios com a educação básica e a Base Nacional Comum (BRASIL, 2014). Esse PNE além de não apresentar discussões profundas sobre temáticas de gênero e sexualidade retirou em sua versão final, a menção a palavra “gênero”.

Diante do resultado bem reduzido ao realizar o cruzamento das categorias na busca de teses e dissertações, foi feita uma pesquisa apenas com a palavra PET (e derivados) e outra envolvendo "educação", "decolonialidade" e "gênero". A resposta para a primeira investigação foi de 1601 trabalhos e para a segunda foi de 37. Após a leitura dos títulos e resumos esse número foi reduzido, totalizando 17 trabalhos, sendo 12 relativos ao PET e 5 ao cruzamento das categorias.

Evidenciou-se que os estudos sobre o PET são escassos. Na produção dessas análises foram encontradas poucas dissertações e teses que falassem sobre o programa. Desses trabalhos, muitos abordam a relação do projeto com a formação e mercado de trabalho (ALVES, 2016; GAMA, 2018; SILVA, 2015; SARDINHA, 2017; SANTOS, 2018; MAIA,

2017; PEREIRA, 2018; FEITOSA, 2014; e SILVA, 2014). As pesquisas de ZANELLA (2018), SOUZA (2018) e BORBA (2017) trazem um aspecto importante sobre a atuação do programa como um espaço possível para discussões de temas que surgem do lado de fora da universidade e que constantemente são negligenciadas pelos saberes institucionais. Acrescentam que a sua união com o Programa Conexões e Saberes é um fato importante para alunas/os de origem popular desenvolverem seus trabalhos voltados para políticas sociais. Souza (2018) ao falar da implantação dos PET's indígenas indica que, além de contribuir para a ampliação da diversidade no ensino superior, torna “possível que os estudantes junto às suas comunidades e demais parceiros possam viabilizar protagonismos na difusão e lutas com anseios dos elementos fundamentais de seus contextos socioculturais” (p.75). O fato de o programa ser composto por pessoas que fazem parte de grupos historicamente subalternizados permite ações desenvolvidas por elas/es que vão ao encontro de suas realidades.

Na pesquisa dos artigos o resultado foi ainda menor. Sobre o PET, a busca foi quase nula, apresentando apenas 2 trabalhos, sendo um deles, recorte de uma dissertação já apresentada. No campo de gênero, decolonialidade e educação os resultados também não foram amplos. Dentro dos congressos analisados (ANPEd e ENAPET) constatou-se uma discussão tímida ao que se refere a decolonialidade, educação e gênero, todavia, percebe-se um crescimento, ao longo dos anos analisados, sobre as discussões de interseccionalidade e da articulação da modernidade e colonialidade com a educação.

A carência na quantidade de pesquisas articulando o PET e práticas decoloniais configura um espaço relativamente novo para discussão sobre os temas. Nesse sentido, o que pretendo perguntar é se o Programa de Educação Tutorial – Movimentos Sociais (PET-MS) pode ser um instrumento de contraposição aos pressupostos epistemológicos eurocêntricos que servem de base para a construção do conhecimento. Quero perguntar se o programa questiona tais teorias e se fortalece os pensamentos e epistemologias próprias.

Essa dissertação está estruturada em 5 capítulos. No primeiro busco levantar as produções acadêmicas que trazem o diálogo entre as categorias. No segundo capítulo, pretendo analisar historicamente o Programa de Educação Tutorial e como ele veio se moldando e se transformando ao longo de sua existência, de forma a entender os períodos políticos educacionais pelos quais ele atravessou e as mudanças que ocorreram ao unir-se com o Programa Conexões e Saberes.

Após essa localização, entro nas discussões sobre a modernidade, eurocentrismo, colonialismo, a colonialidade, colonialidade de gênero e seus fortes e precisos resquícios nas relações atuais. Tais análises se sustentarão nos estudos pós-coloniais, nas contribuições do

feminismo negro e nos empreendimentos latino-americanos que tecem críticas as epistemologias do norte global (GROSGUÉL, 2016; CURIEL, 2010) e introduzem o conceito de colonialidade como imprescindível para entender a continuidade do padrão de poder colonial. Essa concepção foi cunhada pelo peruano Aníbal Quijano (2005; 2009) e ampliada por Walter D. Mignolo (2005), María Lugones (2020) e Yuderkys Espinosa (2020). As duas últimas autoras em conjunto com outras mulheres afro-latinoamericanas são fundamentais para o desenvolvimento da concepção de gênero a partir da perspectiva decolonial.

Na quarta parte procuro compreender a educação e sua atuação na perpetuação da autoridade dos conhecimentos euroestadunidários e como a descolonização da educação opera contra a conservação dessas opressões. Pensando nisso, introduzo o pensamento decolonial em articulação com a educação. Associação que se configura como práticas e estratégias que, além de demonstrar as opressões da colonialidade, criam formas outras de pensar, agir, fazer e sentir que se distanciam daquelas que servem e serviram para exploração e desumanização (WALSH, 2014). Nesse momento, procuro ainda explorar o papel do PET – Conexões de Saberes Movimentos Sociais a partir da perspectiva decolonial.

No quinto e último capítulo me debruço sobre a exposição e análise dos dados coletados.

1.1. Objetivo Geral

A pesquisa busca identificar se o PET – Movimentos Sociais atua de forma a ser uma alternativa aos valores coloniais de gênero fortemente presentes na universidade.

1.1.1. Objetivos Específicos

Para isso, objetivos mais específicos precisam ser traçados construindo um caminho fundamental para o processo desse estudo, são eles:

- 1 – Levantar e analisar as produções acadêmicas sobre o PET gênero e colonialidade
- 2 – Levantar o histórico e aspectos estruturais do Programa de Educação Tutorial.
- 3 - Analisar a relação entre gênero, colonialidade e educação;
- 4 – Identificar e analisar as percepções das/os petianas/os sobre o PET
- 5 – Investigar e analisar as discussões sobre relações de gênero

1.2. Metodologia

A construção do conhecimento tem sua base no poder constituído pela modernidade e exploração colonial. A objetividade e neutralidade se tornaram pressupostos do conhecimento científico ocidental e das epistemologias dominantes. Não apenas se tornaram, mas se converteram como a base para a construção do conhecimento. Na ciência ocidental os saberes localizados são subjugados e convertidos a opiniões, mitos, folclores ou qualquer outra denominação que a colonialidade encontrar para enquadrar saberes como não saberes. Isto quer dizer que: se a sua produção de conhecimento não carrega traços da objetividade e neutralidade, logo não é encarada como tal, no máximo como opinião. Em "¿ Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales", Walsh (2007) com o apoio de Escobar argumenta que "ativar a especificidade do lugar como noção contextualizada e situada na prática humana" (p.6) é importante para combater as epistemologias imperializantes.

Busco romper com uma metodologia científica construída por perspectivas eurocêntricas e que enxergam o outro e a outra como indivíduos inferiores e subordinados, pensamento fruto de um processo cruel de modernidade. Tento e espero conseguir tomar um rumo diferente e romper com as epistemologias modernas, construindo uma relação com o outro que também é sujeito da pesquisa, e não o ser alheio de produção e conhecimentos (BRANDÃO e BORGES, 2007). É pensando nessa mudança de caminho que enxergo o meu envolvimento, participação e compartilhamento de determinados saberes e lugares com o grupo pesquisado, partindo então da pesquisa participativa que, conforme aponta Gil (2008), tem o relacionamento entre pesquisador/a e pesquisada/o como identificação e não como apenas uma observação de um sobre o outro. Apoiado na a definição de Thiollent (1985, p. 14) diz que:

...é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo cooperativo ou participativo.

Para Moretti e Adams (2011), a pesquisa participativa é um instrumento importante para romper com que é dado a priori sobre a realidade, recusando sua suposta factualidade incontestável comprometendo-se com a transformação social, mecanismo importante para a emancipação do eurocentrismo. Acrescentam ainda que esse modelo de investigação procura conhecer de maneira intensa o que se propõe a relacionar-se quando a pesquisadora se envolve e se empenha nessa atividade. Torna-se então inconcebível ignorar dentro da minha pesquisa a colonialidade e suas consequências históricas para as relações sociais. Parto da compreensão de que o diálogo que ocorre entre os sujeitos dessa pesquisa é inerente a ela, ou seja, ela existe porque essa relação dialética também existe. Esse método transgride a lógica binária moderna entre colonizador e colonizado, entre aquele que produz o conhecimento e aquele que é o objeto a ser investigado.

Breno Bringel e Emiliano Maldonado (2016) ao falarem do pensamento crítico latino americano, apontam que as ciências sociais brasileiras acabam por absorver e privilegiar concepções do norte, fazendo com que tais teorias interpretem e expliquem realidades locais que não podem ser entendidas a partir delas, mas que são. Indicam ainda que a pesquisa participante, tendo como base os pensamentos do sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, ao tentar unir as/os pesquisadoras/es e os setores populares, demonstra o comprometimento dialético para construção de interpretações que partam dessas comunidades e que surtem

como alternativa a conhecimentos canonizados e privilegiados pelas ciências sociais brasileiras.

A prática metodológica de Fals Borda parte então dos saberes e conhecimentos locais. Aqui não há separação entre o sujeito X objeto e o detentor do saber X pesquisado pois a construção só se dá na e a partir da conexão. Gustavo Figueiredo (2015) se apoiando em Borda (1987) reitera que a pesquisa participativa busca fugir da projeção do conhecimento da pesquisadora “sobre a realidade a querer encontrar nela o que já sabe de uma formulação teórica” (p.277). O método se configura então num diálogo horizontal, aspecto importante para se questionar e demolir o ego pesquisador de querer comprovar sua teoria em cima de um campo de ação, não o entendendo como produtora de conhecimentos deixando de lado importância da relação dialógica presente nessa conexão. Conexão que segundo Bringel e Maldonado (ibidem), fortalece a compreensão de grupos sobre as realidades que os rodeiam a fim de pensar possibilidades de ação para que possam transformá-la contribuindo para um processo coletivo e contínuo de troca de saberes e práticas que sirvam de alternativa aos conhecimentos e fazeres hierárquicos.

Buscando identificar se o PET- MS atua como uma alternativa aos valores coloniais irei me guiar por 2 perguntas chave afim de buscar responder à questão principal. Os elencarei em tópicos a seguir:

- “Como é o processo de seleção para as/os bolsistas?”: Neste tópico buscarei investigar quais os corpos que ocupam o programa e ao que se propõe, analisando suas aproximações com os pensamentos e práticas decoloniais
- “Como se dão os questionamentos sobre as relações de gênero dentro e fora do PET-MS?”: Aqui o intuito é analisar onde essas discussões estão ocorrendo e em que medida suas experiências tornam-se fonte de conhecimento. Também pretendo fazer uma comparação entre os ambientes que se apresentarem diante das respostas das/os petianas/os a fim de compreender como ocorrem essas discussões. Além desses pontos buscarei alcançar como se dá a discussão de gênero dentro do grupo

Entendendo a necessidade de formas outras de investigações e compreensões relacionadas a realidade social trarei para me auxiliar em minha análise a união de aspectos suscitados por Walsh (2007) e Curiel (2014) ao falarem sobre a construção de uma metodologia decolonial e uma metodologia feminista decolonial. As duas autoras, além de tecerem severas críticas a colonialidade do poder, saber e ser, trazem “quesitos” essenciais para analisar o caminho epistemológico que está sendo percorrido e se ele rompe com os

aspectos da colonialidade. É exatamente a junção desses “quesitos” que utilizarei em minhas análises sobre as perguntas elencados acima. Segue abaixo esses tópicos analíticos:

- Afirmar conhecimentos que tenham sido proclamados como não-conhecimentos/ O reconhecimento e a legitimação dos saberes subalternizados “outros”
- Tensionar teorias eurocêntricas, os significados e conhecimentos mantidos pela universidade e questionar a sua utilização para compreender a situação colonial

É a partir dessas duas indagações e dos pontos que servirão de análise, que procurarei encaminhar as investigações dessa pesquisa, e para entender a complexidade que a envolve parte-se de uma abordagem qualitativa buscando identificar e compreender os significados atribuídos pelo sujeito acerca das questões de gênero. Ao falar sobre o estudo qualitativo Minayo explica:

Trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e nos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2011, p.14).

Seguindo nesse caminho, a exploração dos processos de construção da categoria de gênero e as desigualdades que se dão dela, será feita a partir da pesquisa bibliográfica que permite desenvolver uma investigação ampla e complexa, buscando a contribuição de autoras e autores que se debrucem sobre a temática estudada de forma que configure uma discussão intensa e bem estruturada (GIL, 2008). Para além do entendimento das referências que se dedicam aos estudos de gênero, buscarei identificar e analisar onde estão ocorrendo essas discussões e quais são as percepções das/os participantes do PET sobre as ações desenvolvidas dentro do programa.

Para que isso ocorra, a coleta de dados será realizada por meio de um questionário semiestruturado (Anexo I) com 10 integrantes do PET que participaram das atividades e oficinas ocorridas no ano de 2018, ano ao qual fiz parte do grupo. O registro das respostas se tornará o documento para posterior análise, e segundo Gil (2008) o questionário pode ser definido:

... como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (p.121)

As questões foram elaboradas tendo como base os objetivos específicos e ficou disponível durante o período de 7 dias. Ao optar pelo anonimato garantido pelo questionário, acredito que as/os integrantes do PET se sintam mais confortáveis para expor suas experiências sem nenhum tipo de constrangimento ou da influência que minha presença pode causar. Além disso, o fato de ser um questionário permite que tenham um tempo maior para que possam lembrar de detalhes que poderiam não aparecer em uma entrevista, por exemplo, e assim abre um espaço para enriquecimento das respostas.

A análise do questionário se dará a partir do agrupamento das respostas em 3 categorias, que conforme Gil (2008), precisam ser derivadas de um único princípio de classificação e mutuamente exclusivas. Esses 3 grupos serão dados a partir da exploração de 3 momentos das/os integrantes do PET: Como eram as discussões de gênero antes da Universidade; durante; e dentro do Programa. A interpretação das respostas tendo essas 3 categorias base irá proporcionar a comparação desses 3 períodos para que possamos analisar como as discussões ocorrem e as diferenciações entre si. Além disso, a investigação seguindo esse tipo de categorização nos permitirá obter dados para que possamos investigar a suas aproximações ou afastamentos com a prática e teoria decolonial a partir dos aspectos elencados anteriormente.

Dessa forma, assumir outra rota dialógica é essencial nesse trabalho. Pensar no conhecimento de dentro, em diálogos com saberes e práticas que estão apesar de historicamente terem sido violentados para não estar. Assumir outro método aqui, é tentar romper com o colonialismo intelectual fortemente presente na academia latino-americana. A questão não é apenas entender as teorias a partir das realidades concretas, mas também questionar que teorias são essas, e admitir que tais realidades concretas são produtoras de conhecimento.

É em cima disso que o diálogo irá ocorrer. O que faz achamos que devemos importar teorias e adaptá-las para compreender nossas práticas e conhecimentos próprios? Não estou querendo, de forma alguma (as vezes até quero) sobrepor os conhecimentos locais aos que são absorvidos de fora. O que quero é, antes de tudo, me colocar para pensar, resgatar, ver e construir coletivamente conhecimentos e saberes que não tenham em sua estrutura as visões euroestadunidárias. É um chinelo que não me cabe mais o pé. É um chinelo que nunca coube para muitas comunidades. É um chinelo que teimávamos achar caber. O nosso pé arrasta no chão e é dos diferentes saberes e ações que nascem dele, que procuro encaminhar essa metodologia.

Me encaixar, ou procurar me encaixar em tal método, é uma das maneiras de me posicionar enquanto pesquisadora, contra a maneira pela qual se configura o cenário da pesquisa em ciências sociais. Não quero, de forma alguma, colocá-la como a maneira salvacionista de se trabalhar, inclusive acredito em outras maneiras que ainda não conheço e que não estão disponíveis para nós. Quero aqui, acreditar cada vez mais na abertura e flexibilidade de tais métodos para que maneiras outras brotem das rachaduras.

2. O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL (PET)

O Programa de Educação Tutorial – PET é uma modalidade de investimento acadêmico desenvolvido pelo Governo Federal que atua dentro do ensino superior vinculado a Pró-Reitoria de Graduação com o objetivo de oferecer oportunidades de desenvolver ações para além do currículo formal. O programa é composto por grupos de estudantes com a tutoria de um/uma docente e é pautado pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, reforçando então o pilar de sustentação da universidade (BRASIL, 2006). Sobre o tripé acadêmico, Dias (2009) afirma a sua importância para a formação contextualizada e sensível as questões da sociedade e do conhecimento dos instrumentos de como cada área se expressa, entendendo a sua importância para o processo de ensino e de aprendizagem “fundada entre uma relação dialética entre teoria e prática” (p.42)

O programa conta hoje com 842 grupos distribuídos entre 121 instituições de ensino superior cada um podendo conter até 18 estudantes, 12 deles recebendo mensalmente uma bolsa no valor compatível a política nacional e os outros 6 como não bolsistas (BRASIL, 2006). Sob a orientação de um tutor, aquele que tem a responsabilidade de elaborar o planejamento das atividades objetivando e proporcionar discussões acerca de temas que englobem suas respectivas áreas, as ações do PET são desenvolvidas a partir de pesquisa e aproximações com referências acadêmicas e transmitidas não só para a comunidade universitária, mas para a externa também. Martins (2007), buscando fundamentar a importância da tutoria explica que ela se justifica na criação coletiva das oportunidades de aprendizagem e acrescenta:

Nesse sentido, a Educação Tutorial caracteriza-se como uma metodologia de ensino com sérios compromissos epistemológicos, pedagógicos, éticos e sociais, que se efetiva por meio de grupos de aprendizagem, constituídos por estudantes, sob a orientação de professores tutores. As atividades realizadas no âmbito da educação tutorial se identificam como extracurriculares e são, em geral, complementares a formação acadêmica. (p.3)

O objetivo do Programa de Educação Tutorial, então, é promover a formação ampla do corpo discente buscando ser fiel ao tripé que sustenta a universidade de forma a caminhar no sentido da responsabilidade coletiva e do compromisso. Tal propósito social se articula e dialoga com os conhecimentos práticos e teóricos a partir da mediação pedagógica que entende a/o aluna/o como indivíduo indispensável e central da educação.

2.1. Localização Histórica do Programa de Educação Tutorial

Localizar historicamente o PET nos faz entender os períodos históricos que o acompanharam e as influências que eles tiveram desde a sua criação. Tratar do processo formativo do Programa demonstra os conflitos educacionais existentes em sua formação e na compreensão do lugar que ele ocupa hoje. E é nesse momento que procuro entender os caminhos percorridos pelo programa enxergando suas transformações e renovações dentro do cenário político a que cada parte de sua história pertence.

Diante do relatado pelo professor Cláudio de Moura Castro (2013) em seu trabalho intitulado “O PET Visto por seu Criador”, a inspiração do Programa foi o professor Ivan Leite de Magalhães Pinto, coordenador da Faculdade de Economia e Administração da Universidade de Minas Gerais-UFMG. Ele elaborou algumas transformações na instituição dentre as quais selecionava os melhores alunos de cada turma e os reunia em salas para estudarem referências de suas áreas de conhecimento. Esses alunos formavam grupos de estudo e recebiam uma bolsa equivalente a um salário mínimo da época e representavam lideranças intelectuais.

A forte contribuição técnico-científica do programa, a desenvoltura acadêmica e o expressivo sucesso no decorrer dos anos 1950 e 1960, fez com que o professor Claudio Castro fosse buscar experiências desse tipo de modelo com o propósito semelhante. Sobre isso ele afirma:

Diante de resultados tão expressivos, comecei a buscar experiências semelhantes e as encontrei nos Estados Unidos com os *honor programs*. Nas *high school* americanas são séries de disciplinas especiais, mais difíceis, em forma de seminários. Nas grandes universidades públicas, há programas segregados para os melhores alunos, tudo separado, até dormitório – como é o caso da University of Maryland. O país mais democrático do mundo acredita em elites e em privilégios para quem está disposto a pagar o preço, ao receber o dobro da carga de trabalho. Decidi que o modelo era bom e resolvi convencer universidades do Rio de Janeiro a criar coisas parecidas. Gastei meu latim. Todos achavam a ideia ótima mas diziam que sem recursos públicos nada feito. Fracasso total, por dez anos. (CASTRO, 2013, p.5)

Castro (2013) já demonstrava então, o apoio ao caráter seletivo e meritocrático de um sistema que tinha como filosofia distinguir e escolher os melhores alunos, se apoiando na ideia de que formar lideranças intelectuais dentro das universidades melhoraria a qualidade dela. Importante salientar duas coisas: o histórico caráter elitista do acesso ao ensino superior e a política educacional da época dinamizada pela ditadura militar. O modelo repressivo militar permitiu a o crescimento desenfreado das universidades brasileiras, sendo de modo

mais significativo as instituições privadas a partir da transferência de recursos financeiros do setor público (EVANGELISTA, et al, 2007). O crescimento do número de matrículas veio desassociado de uma política mais complexa e profunda de qualidade para a população que começava a cursar o ensino superior.

Evangelista et al (2007) analisam os interesses ao redor das políticas educacionais e declaram que elas acompanham os cenários sociais que se instalam em cada época, fazendo com que as reformas absorvam as ideias do período. No período do regime militar não foi diferente, o vínculo estreito entre educação e trabalho era balizado pelos interesses internacionais e pela lógica do mercado. Este fato indica o caráter do programa nessa primeira fase, denominada de Fase Experimental, que durou de 1979 até 1985 na redemocratização do Brasil.

O PET é criado tentando opor-se a esse contexto de massificação das universidades, justificando a sua implantação na ideia de melhorar a qualidade do ensino para suprir “as necessidades do país, nas diversas áreas do conhecimento científico e tecnológico” (DESSEN, 1995, p. 75). Formar grupos que se destacam dentro das universidades demonstra o privilégio que parte dos estudantes possuía pela trajetória escolar bem estruturada em contraste com aqueles que não tiveram as mesmas oportunidades educacionais. Limitando suas ações as atividades acadêmicas e objetivando a formação dessas elites universitárias o programa contribuía para a ampliação das desigualdades educacionais existentes. Sobre as características iniciais no PET, Melo Filho (2019) argumenta que por atuar como alternativa emergencial às mudanças ocorridas na graduação o “Programa passou a ser considerado elitista, meritocrático e academicista porque estava destinado para poucos” (p.37).

Nesse contexto o PET é efetivamente implantado em 1979, pelo então diretor da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o professor Claudio de Moura Castro. Atendendo inicialmente pelo nome de Programa Especial de Treinamento, se constitui com certa informalidade, pois não apresentava documento normativo, apenas um registro que indicava os objetivos, a filosofia e a metodologia. Sobre isso Rosin et al (2017) explica:

Sem a definição de políticas públicas norteadoras o Programa oscilava ao sabor dos interesses e das ideologias dos partidos que assumissem o poder. Desta forma, não havia efetividades nas ações de funcionamento do Programa: não havia base legal para o pagamento de bolsas de tutores e petianos, para o pagamento de taxas acadêmicas, não havia uma secretaria que realmente fosse responsável pela estrutura administrativa do Programa, fazendo com que o mesmo estivesse constantemente ameaçado de extinção. (2017, p.72)

A primeira fase do programa denominada Fase Experimental, durou de 1979 até a 1985 e a princípio as três universidades escolhidas pela CAPES para experimentá-lo foram a Universidade de Brasília, a PUC Rio de Janeiro e a Universidade de São Paulo, dimensão alterada posteriormente formando-se 20 grupos com 201 bolsistas em 14 instituições de ensino superior (MELO FILHO, 2019). Diante da falta de uma legislação específica e de um documento que desse amparo às ações do PET, a primeira avaliação sistemática feita, no ano de 1984, revelou resultados insatisfatórios e aspectos negativos como aponta Melo Filho (2019).

Os resultados mostraram que o PET realmente apresentava alguns problemas, com destaque para o sistema de acompanhamento dos grupos, que era precário e informal. O PET também não tinha parâmetros normativos, a concepção filosófica era frágil e os grupos muito heterogêneos. (p.38)

Todavia, a pesquisa revelou aspectos positivos que demonstravam uma melhora significativa no desempenho e formação acadêmica daqueles que participavam das reuniões dos grupos (MACEDO, 2017; MELO FILHO, 2019). Os resultados indicativos da interferência positiva do PET na trajetória acadêmica dos estudantes foram decisivos para que a CAPES permanecesse com o programa e o ampliasse, tornando a avaliação um instrumento importante para analisar as ações do programa e estudar possíveis melhorias para ele. (Alencar, et al, 2014). Dessa forma, a pesquisa realizada com o intuito de demolir o projeto, se transformou no seu oposto e marcou o fim da fase de experimentação do PET.

Segundo Melo Filho (2019) e Martin (2005) a fase posterior foi denominada de Fase da Institucionalização (1986 - 1989), no qual O programa passa a ser gerenciado pela Coordenadoria de Bolsas no País (CBP), da CAPES. A CBP atuou indicando um movimento de regularização e de reconhecimento legal do programa além de marcar o papel importante das IES em gerenciar e se responsabilizar pelas ações do PET. Nesse período percebe-se o aumento do número de investimentos da CAPES e da quantidade de grupos, que aumentaram em 60%. O projeto caminhava para a superação do seu traço elitista e consolidava cada vez mais a relação entre os tutores e corpo discente que dele fazia parte.

Nesse caminhar o Manual de Orientações Básicas do Programa Educacional de Treinamento marca efetivamente a sua institucionalização. A definição de 12 alunos por grupo, que permanece até hoje, e a elaboração semestral de relatório e plano de atividades a serem enviados à pró-reitoria e a CAPES, eram algumas das normas trazidas pela publicação.

O fato de atuar tanto na graduação quanto na pós-graduação fez com que o a quantidade de grupos e IES contempladas aumentasse significativamente. Não à toa, a extensão do PET saltou de 77 para 237 grupos. Essa etapa marca a fase de expansão desordenada (1990 – 1992) do PET. Esse aumento acelerado implicou dificuldades por parte da CAPES em gerenciar o número cada vez maior de grupos. Diante disso, o Manual de Orientações Básicas PET-1991/1992 foi elaborado trazendo novidades para as regras do programa. As modificações trazidas por ela envolviam a idade máxima de 22 anos para ingressar no programa, o limite de 2 a 4 anos para a permanência do/a bolsista e a possibilidade das/os integrantes com destaque dentro do grupo, de ingressar no mestrado já com bolsa (MARTIN, 2005).

Engana-se quem acredita que o crescimento quantitativo veio acompanhado do ganho de qualidade, Alencar et al (2014) aponta que a falta de estrutura e de recursos da CAPES afetou a administração do PET. Todavia, mesmo com os problemas apresentados, a Coordenação permanecia com o projeto devido a sua importância na qualidade da formação daquelas/es que dele participavam. A avaliação sistemática feita em 1985 se repetiu no ano de 1992, e gerou uma importante reorganização nas necessidades e planejamentos efetivos direcionados ao programa, passando a ser “utilizada como mecanismo de salvaguarda dos princípios e objetivos do PET” (MELO FILHO, 2019, p.40).

A década de 1990 foi período que o Brasil assume uma conduta neoliberal com o então presidente Fernando Collor de Melo. O chefe do executivo implanta o modelo de Margaret Thatcher, o qual representou uma violação dos valores relacionados à educação, saúde e os direitos trabalhistas. Especificamente sobre a educação, Collor atribuiu a ela o elo que sustenta a competitividade dos anos 1990 (RAMOS e FRIGOTTO, 2017; SHIROMA et al, 2007). Após 2 anos de mandato, o presidente sofre impeachment e um novo período do PET se inicia.

Na quarta fase, 1993-1994, denominada de consolidação, o programa passou por uma reorganização. Grupos que tinham baixo rendimento foram desativados, os que eram heterogêneos tiveram o trabalho alinhado às ações tutoriais e novos grupos foram criados, acompanhados pela elaboração de um novo Manual de Orientações Básicas, para o ano de 1995, construído em companhia com os coordenadores da área.

No ano de 1994, junto com a mudança da presidência da República, altera-se o ministro da educação, a direção da CAPES, e a coordenação do PET. Segundo Alencar et al (2014) em função da reestruturação na CAPES, diversas tentativas de desmanchar e acabar com o projeto foram realizadas. Borba (2017) analisa que nesse período o programa se afasta

da perspectiva do *Honours Program*, citado pelo professor Claudio de Moura Castro como modelo a ser seguido, e começa a rabiscar suas próprias demandas.

Mauro filho (2019) destaca que esse período foi caracterizado pelo seu fortalecimento, bem como pelas ações voltadas para o aperfeiçoamento do sistema. Fortalecimento que foi abalado com o desagrado do diretor da CAPES com os rumos tomados pelo programa.

Fernando Henrique Cardoso é eleito presidente em 1994 e assume o mandato em 1 de janeiro de 1995, e junto com ele se fortalece e se concretiza o discurso neoliberal que já havia dado as caras com Fernando Collor. Segundo Frigotto (2011) as reformas neoliberais do Governo FHC “desmontaram face social do Estado e ampliaram a sua face que se constituía como garantia do capital” (p.240) e prosseguiram no alinhamento da educação aos interesses das pautas capitalistas e debates internacionais. As proximidades projetadas entre a educação e o capital evidenciavam a diferença de demanda da classe trabalhadora e dos empresários (EVANGELISTA et, al, 2007)

A partir de 1995 Müller (2003) acrescenta duas fases à divisão histórica do programa (1979 – 1994) feita por Dessen (1995). É nesse período que se inicia a fase de desestruturação (1995 – 1997) do PET, tendo como ministro da educação Paulo Renato de Souza e como presidente da CAPES, Abílio Baeta Neves. Mauro Filho (2019) relata que a principal missão deles era remover a educação da responsabilidade do Estado e que ela se iniciaria pelo ensino superior. Ramos e Frigotto (2017) compartilham uma entrevista do ministro da educação a revista Exame em 1996, onde ele relata o projeto para o ensino universitário:

Segundo o ministro a ênfase no ensino universitário foi uma característica de um modelo de desenvolvimento autossustentado desplugado da economia internacional e hoje em estado de agonia terminal. Para mantê-lo era necessário criar uma pesquisa e tecnologia próprias, diz Paulo Renato. Com a abertura e globalização, a coisa muda de figura. O acesso ao conhecimento fica facilitado, as associações e *joint ventures* se encarregam de prover as empresas dos países como o Brasil do know-how que necessitam. ‘Alguns países como a Coréia, chegaram a terceirizar a universidade’, diz Paulo Renato. ‘Seus melhores quadros vão estudar em escolas dos Estados Unidos e da Europa. Faz mais sentido do ponto de vista econômico (REVISTA EXAME, 1996, p. 46).

O ponto de vista econômico era o que norteava o projeto educacional e a suposta improdutividade da universidade pública seria uma ótima desculpa para estimular a promoção da educação pelo setor privado. O presidente da CAPES, alinhado a esses preceitos, promoveu tentativas de desfazer o programa e, nos reajustes econômicos realizados pelo governo, justificou a falta de recursos da Coordenação para o PET, o que quase o levou ao seu fim (MAURO FILHO, 2019). As consequências desse processo de sucateamento da educação

logo foram percebidas, os números de bolsas foram reduzidos a 6 e os recursos para as bolsas de pós-graduação foram cortadas. Borba (2017) explica que a luta e resistência imposta pelos sujeitos diretamente ligados ao PET foram determinantes para a construção política do programa, fato que se concretiza com o primeiro Encontro Nacional dos Grupos PET, o ENAPET em 1996. Essa organização possibilitou o crescimento do diálogo e discussões sobre o rumo do projeto bem como uma participação mais crítica, a qual passou a desenhar a identidade do programa.

Nesse processo de desmantelamento, no ano de 1997, uma avaliação externa é encomendada pela CAPES no intuito de confirmar os gastos desnecessários que tinham com o PET, enfatizando o argumento de que o alcance dele era limitado e sua influência dentro da trajetória universitária era mínimo. (MARTIN, 2004). A pesquisa coordenada pela professora Elizabeth Balbachevsky (1998) mostrou que a formação mais abrangente advinda das ações do programa proporcionam um aproveitamento expressivo das atividades acadêmicas e, quando comparadas aos projetos de iniciação científica, destacavam-se. O resultado revelou também uma maior participação das/os integrantes do PET em ações de pesquisa e extensão evidenciando suas práticas conectadas com o seu entorno. (MAURO FILHO, 2019)

Não satisfeitos, em virtude dos resultados positivos da pesquisa, ainda em 1997, a CAPES encomenda outra pesquisa, que em nada contradiz a primeira. Nessa segunda investigação evidencia-se o caráter interdisciplinar do grupo, que o diferenciava de outros programas institucionais voltados para a graduação, e suas ações direcionadas para além dos muros da universidade, se aproximando da comunidade externa a ela. (BORBA, 2017; MAURO FILHO, 2019).

A sexta fase do programa se inicia nesse cenário de mobilização sendo intitulada por Muller (2003) como Fase da Exteriorização da Desestruturação do Programa (1998 – 2003).

Mesmo diante de resultados que demonstraram a importância do programa no desenvolvimento do corpo universitário e do seu envolvimento com outros setores da sociedade, para CAPES, ainda assim foram insatisfatórios. Sem evidenciar o que pretendiam, Abílio Baeta Neves, presidente da CAPES, junto do ministro da educação Paulo Renato de Souza e do então presidente da república Fernando Henrique Cardoso decidiram suspender as atividades do PET em 1 de março de 1999, determinando o encerramento das ações até o dia 31 de dezembro do mesmo ano.

O movimento de organização e resistência iniciado anteriormente se viu diante de um grande desafio, e foi nesse momento que as mobilizações e a capacidades de se estruturar a

favor do ensino superior brasileiro cresceram. A reação da comunidade petiana foi liderada, segundo Mauro filho (2019), por tutores e tutoras da época e acrescenta:

Foram emitidas centenas de moções de apoio de inúmeras instituições de respeito social a exemplo da SBPC, ANDES, UNE, ANDIFES, ABRUEM, ABRUC, FORGRAD e ANPG. Todas essas manifestações foram reforçadas por um apoio suprapartidário do Congresso Nacional à causa da manutenção do PET. Por conta desse apoio grupos de representação do PET foram acolhidos pelas Comissões de Educação da Câmara e do Senado Brasileiro e muitas discussões foram realizadas no sentido da manutenção do PET, o que significou uma sinalização muito forte para o MEC e a CAPES sobre as dificuldades que eles teriam para concretizar o então desejo de excluir o Programa. (p.45)

Foi a partir desse movimento que, em 11 de novembro de 1999, o governo brasileiro decide voltar atrás sobre o encerramento do programa e assina o ofício circular 13.300/MEC/SESu suspendendo a decisão tomada anteriormente. A partir do ano 2000 o PET passa a ser vinculado à Secretaria de Educação Superior – SESu/MEC sob a responsabilidade do Departamento de Projetos Especiais de Modernização e Qualificação do Ensino Superior (DEPEM) (BORBA, 2017). Para Castro (2013), o criador do PET, essa mudança de setor representava um afastamento do programa a sua filosofia inicial, o que deixava bem nítido o berço meritocrático de seu nascimento:

A passagem do PET para a SESu foi um golpe sério, pois se quase nada funciona bem na SESu, o PET teria o mesmo destino. Mas o golpe mortal seria dado pela mudança de regulamento. O novo transformava o PET de um programa para formar os alunos em um programa de voluntariado para consertar alguma coisa na sociedade. Viraria um programa curto e interdisciplinar, reunindo alunos das mais variadas trajetórias e carreiras para cuidar de alguma tarefa específica. O edital de formação dos grupos PET mais parece uma licitação pública para construir um curral. Nada tem a ver com a formação de lideranças intelectuais. O programa deixaria de ser para os participantes e passaria a ser um voluntariado social. (p.7)

Castro (2013) completa explicando a lógica, para ele simples, do programa, e para aquelas/es que defendem uma educação democrática, cruel: “O PET não é um instrumento de equidade, de benemerência ou de justiça social. É concebido para ser a meritocracia mais pura e rude. Ou é bom- e sua sangue - ou está fora” (p.8). Fala que desperta o individualismo, produtividade e competição tão fundamentais para o alinhamento ao funcionamento da lógica neoliberal, e da lógica internacional que afirmava que a competitividade entre países só era possível com uma educação adequada aos padrões do mercado. Apesar de referir-se a um programa criado em 1979, a fala de do professor Claudio Castro cai como uma luva para

percebermos e analisarmos os processos de transformação das políticas educacionais hoje em dia.

Após reformulações ocorridas na Secretaria de Ensino Superior (SESu), a relação entre o programa e o MEC melhoraram, prosseguindo para a sua consolidação e discussão de pontos cruciais para o seu andamento. Em 2001 acontece o I Seminário Nacional do Programa Especial de Treinamento na UFPR realizado pela SESu/MEC, tendo a atualização do Manual de Orientações Básicas 2002 como tema principal (MARTIN, 2005).

No ano de 2004, o Programa Especial de Treinamento passa a se chamar Programa de Educação Tutorial e é definitivamente regulamentado pela Lei n. 11.180, de 23 de setembro de 2005, marcando a fase de Institucionalização (2004 – 2005). Nesse período houve a recuperação dos recursos para a manutenção do programa e para o pagamento das bolsas que haviam sido cortadas e a publicação de diretrizes que instituíam a Comissão Nacional de Acompanhamento e Avaliação do PET - CNAA-PET, que não ocorriam desde 1997 (MARTIN, 2005; MELO FILHO, 2019). Tornando-se política pública de educação, o programa contou com a criação do Conselho Superior do PET garantindo o seu envolvimento com a comunidade universitária. Nesse momento ele volta a ter o número máximo de 12 integrantes e, somado a isso, é realizado o primeiro estudo sobre os egressos do PET.

As transformações do programa foram acompanhadas do fim da gestão de Fernando Henrique Cardoso e do início do mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, eleito em 2002, iniciando o exercício do cargo em 1 de janeiro de 2003. Frigotto (2011) destaca a diferença das propostas educacionais nas duas conjunturas e analisa que enquanto FHC pautava suas decisões em produções elaboradas de cima pelos organismos internacionais, a de Lula procurava construir a partir da sociedade. Ferreti e Silva (2017) acrescentam que a postura teórico-epistemológica adotada pelos dois presidentes seguiam caminhos diferentes, todavia apesar das políticas educacionais se divergirem, diante da desconfiança em relação ao governo de Lula e a dificuldade de parceria política, o então presidente se organizou e fez alianças com os setores neoliberais, fato que viabilizou as suas ações. Portanto, dentro da linha neoliberal, os interesses das classes dominantes foram mantidos e junto com eles Lula concedeu destaque à coesão social. Cristovam Buarque, o então ministro da educação, participou da abertura do VIII ENAPET, anunciando a possibilidade de criação de mais grupos e dialogando com outros assuntos importantes para o funcionamento institucional do programa.

Regulamentado pela lei Nº 11.180, de 23 de setembro de 2005, e pelas portarias MEC Nº 3.385, de 29 de setembro de 2005, e Nº 1.632 de 25 de setembro de 2006, o programa teve

sua expansão na gestão do ministro da educação Fernando Haddad (2005 – 2012) consolidando o anunciado anteriormente por Cristovam Buarque. A essa fase denomina-se Fase de Expansão (2005 – 2010), realizada pela publicação dos editais 03/2006; 04/2007; 05/2008 e 05/2009. Os editais permitiram a criação de novos grupos enfatizando os Estados que ainda não possuíam o programa e possibilitou um olhar específico para a criação de grupos PET voltados para a licenciatura e que apresentassem propostas de melhoria da qualidade de formação das/os professoras/es (MACEDO, 2017). Destaca-se desse período a expansão planejada e a distribuição do programa por muitas partes do território nacional. Caso que evidenciou a dimensão e amplitude conquistada, além da definição da periodicidade dos encontros nacionais, atualização das discussões e manutenção e desenvolvimento do PET.

Além da transformação no perfil, outras modificações surgiram para melhorar o funcionamento e organização do programa: a criação do SIGPET, substituindo o SIGPROJ, refinou o sistema de gerenciamento possibilitando o acesso de tutores e petianos mediante um cadastro; a modificação no tempo de tutoria que passou para 6 anos; processo seletivo para novos tutores a cada 6 anos objetivando a renovação e ramificação do programa pelos docentes. Houve a suspensão das avaliações sistemáticas que ocasionou o rompimento das pesquisas periódicas e dificultou os apontamentos necessários para a renovação contínua do programa. Todavia, as avaliações passaram a considerar os relatórios locais que mais tarde chegavam às mãos da Comissão Nacional de Avaliação pelo SIGPET (MAURO FILHO, 2019; BORBA, 2017)

Em 2010 ocorre uma das principais mudanças do PET ao se unir com o Programa Conexões e Saberes (PCS) dada pela portaria MEC Nº 976 de 27 de julho de 2010. O PCS é instituído pela Portaria Nº 1, de 17 de maio de 2006 e tem sua raiz no projeto Observatório das Favelas o qual desenvolve ações voltadas para políticas urbanas.

Em cumprimento à Portaria MEC nº 591, de 18 de junho de 2009, com as alterações da Portaria MEC nº 975, de 27 de julho de 2010, publicada no Diário Oficial da União de 28 de julho de 2010, que prevê a expansão de grupos PET vinculados a áreas prioritárias e a políticas públicas de desenvolvimento, assim como a correção de desigualdades sociais e regionais, serão criados, nas Instituições Federais de Ensino Superior, grupos do PET, que doravante denominar-se-ão PET/Conexões de Saberes, voltados a estudantes oriundos de comunidades populares (Brasil, 2010, p.2)

O programa foi criado a partir da experiência do Observatório das Favelas, o qual teve seu início em 2001 como um programa do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS). Suas atividades tinham como eixo a pesquisa e a formação pelo qual buscavam

superar as desigualdades e fortalecer a democracia tendo como ponto de partida a afirmação da periferia como territórios potentes. Seu primeiro projeto foi o Rede de Universitários de Espaços Populares (RUEP), projeto do qual surge o Conexões de Saberes (OBSERVATÓRIO DAS FAVELAS, 2020). O programa oferecia a jovens de origem popular a ampliação da sua relação com a universidade. Dessa forma, um de seus objetivos era estimular essa articulação visando a troca de saberes e experiências, além disso, visava a união dos conhecimentos populares e universitários de forma a provocar a intervenção nos territórios de origem das/os participantes (<http://portal.mec.gov.br/conexoes-de-saberes/dialogos-entre-a-universidade>)

Criado em 2004 o Conexões de Saberes é produto da parceria entre a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD-MEC), Ministério da Educação e o Observatório de Favelas. Apesar de ter sido criado em 2004, o programa foi instituído legalmente em 2006 pela Portaria Nº1 e dedica-se a conectar os locais de origem das/os participantes com as ações universitárias, evidenciando o seu compromisso social. O PCS é direcionado a permanência de estudantes de origem popular, que mediante uma bolsa, produzem conhecimentos e desenvolvem projetos em contextos de vulnerabilidade social. O comprometimento do programa está em articular os diferentes espaços sociais às ações acadêmicas, ampliando essa relação de forma a influir tanto na formação da/o estudante quanto no meio social. Nesse sentido é um projeto que surge da sociedade e não do Estado, o que diferencia sua trajetória dos demais projetos.

O Conexões de Saberes, por atuar na contribuição e fortalecimento de estudantes de origem popular com dificuldade de permanência na universidade, se distância do que inicialmente o PET se propunha. Essa junção possibilitou a aproximação de estudantes de áreas diversas a formarem grupos interdisciplinares, o que por muitas vezes foi criticado pelo seu criador, e a atuarem com comunidades populares. Ainda com a união dos dois programas, os grupos tradicionais do PET vinculados a um curso específico foram mantidos.

Em 2012 junto com o lançamento da plataforma digital SIGPET ocorre o último edital para a formação de novos grupos, o edital Nº 11, de 19 de julho de 2012, assumindo a estrutura atual com 842 grupos distribuídos por 121 instituições de ensino públicas e privadas, os quais produzem trabalhos e atuam dentro da comunidade universitária e fora dela também.

A história de mais de 40 anos do Programa de Educação Tutorial afirma os percalços e dificuldades encontradas ao longo do caminho, e que foram ultrapassadas pela força do movimento coletivo daqueles que defendiam não só a sua manutenção, mas renovação e criação de uma base legal para sua estruturação. Os contextos pelos quais o programa atravessou nos ajudaram a entender as ações direcionadas tanto para a sua extinção, quanto

para o seu fortalecimento e institucionalização. O programa que sofreu diversos ataques e reestruturações ao longo de sua história modificou o seu caráter, inicialmente meritocrático, com a ajuda dos movimentos internos de resistência e do programa Conexões e Saberes para atuar coletivamente e dialeticamente com os conhecimentos da sociedade.

2.2. Programa de Educação Tutorial – Movimentos Sociais – UFRJ

O Programa de Educação Tutorial – Movimentos Sociais – UFRJ foi criado a partir do edital SESu/MEC N° 09/2010, e foi inicialmente denominado “A comunidade vai a universidade: sobre processos de identificação, pertencimento e integração” (PET/Conexão de Saberes- Identidades) tendo como coordenadora a professora Dra. Warley da Costa, professora adjunta de didática especial e prática de ensino de história da Faculdade de Educação da UFRJ. Diante do exposto no SIGproj o grupo é definido pelo resumo de suas ações de extensão:

O projeto 'A comunidade vai a Universidade: sobre o processo de identificação, pertencimento e integração dos alunos de origem popular no espaço acadêmico' (PET/Conexão de Saberes- Identidades), pretende, a partir da formação de grupos de graduandos de origem popular dos cursos de licenciaturas da UFRJ, desenvolver atividades acadêmicas contribuindo para a formação de qualidade dos estudantes assim como a sua integração à vida universitária a partir a valorização da articulação de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Para desenvolver estratégias que permitam a permanência de qualidade do estudante de origem popular na universidade entende-se que seja necessário um esforço no sentido de integrá-lo aos diferentes grupos que circulam neste espaço institucional, antes de tudo desenvolvendo um sentimento de identificação e pertencimento ao grupo neste ambiente em que está ingressando. Além de atuarem nos diferentes espaços da UFRJ, pretende-se que atuem também nas comunidades populares de origem reforçando a política de extensão da Universidade nos últimos anos. (SIGproj)

O processo seletivo para vaga de tutor dado pelo Edital PET/MEC n° 185, de 28 de abril de 2017 aprovou o coordenador/tutor Dr. José Jairo Vieira, e com ele uma nova denominação. O Programa de Educação Tutorial “PET/Conexões de Saberes – Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Identidade Social: Debatendo corpo, raça e gênero” (PET – Movimentos Sociais) da Universidade Federal do Rio de Janeiro, traz, desde sua origem, a união do PET com o Programa Conexões de Saberes baseada nos termos da Portaria MEC n° 976, de 27 de julho de 2010, base legal que prevê a associação dos dois programas.

O PET – Movimentos Sociais faz parte do Laboratório de Pesquisa de Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Identidade Social de Corpo, Raça e Gênero da Universidade

Federal do Rio de Janeiro (LADECORGEN/UFRJ), cujos coordenadores são os professores José Jairo Vieira e Sérgio Luiz Baptista da Silva. O programa conta com estudantes universitários de origem popular (EUOP) somando o critério racial, que fazem parte dos cursos de licenciatura da UFRJ pertencente especialmente as áreas das Ciências Humanas. Sob a orientação do coordenador/tutor Dr. José Jairo Vieira as/os estudantes desenvolvem atividades norteadas pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e pela interdisciplinaridade produzindo pesquisas e reflexões e promovendo o empoderamento dos jovens no local de pesquisa. O desenvolvimento de oficinas e seminários e a participação em eventos acadêmicos caminham no sentido de ampliar os conhecimentos e a experiência acadêmica e de acordo com o edital de seleção para bolsistas de 2019, o objetivo do programa é:

Este projeto tem como objetivo geral estabelecer a criação de um Programa de Ensino, Extensão e Pesquisa que, subsidiado pelos princípios de interdisciplinaridade, com licenciandos da UFRJ de diversos cursos se oriente para desenvolver atividades de debate, sensibilização, reflexão, pesquisa e **empoderamento** de jovens no local de pesquisa de campo, buscando analisar suas visões, representações e percepções com relação à desigualdade e diversidade de raça, gênero e corpo. Com essa, ação/intervenção/extensão e análise/pesquisa propiciar de forma mais ampla a inclusão social e a diminuição da desigualdade social desses jovens notoriamente demarcada pelo corte de classe, pelo corte de cor e pelo corte de gênero. (p.2)

Buscando atingir os seus objetivos, em 2017 o PET inicia suas atividades dentro do projeto *Corpo, Poesia e Movimento* desenvolvido pelo professor Claudio Medeiros em uma escola da rede Municipal localizada no bairro de Irajá, subúrbio do Rio de Janeiro, que buscava dialogar poesia, música e movimentos corporais tentando se distanciar de movimentos mecânicos esvaziados de sentido. A parceria realizada entre a escola e estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física, os quais compunham o PET – Movimentos Sociais, foi a primeira ação desenvolvida pelo grupo, que auxiliou alunas e alunos do 1º ao 6º ano do ensino fundamental a concretizar as apresentações do projeto.

O momento ao qual me insiro no programa é o período em que as atividades mudam de rumo. Em 2018 as ações do grupo não se localizariam no projeto do professor Claudio, mas sim em oficinas ministradas pelas/os integrantes do PET. Nesse contexto, o primeiro semestre de 2018 foi dedicado à organização e planejamento das oficinas, momento em que foram determinados os vídeos que seriam transmitidos, as atividades e objetivos de acordo com os temas e o ano de escolaridade para cada prática. Os temas trabalhados foram raça, gênero, identidade, inclusão e bullying, os quais foram estudados e alinhados as referências acadêmicas também na primeira parte do ano.

Seguindo o cronograma previamente definido com a direção e o professor Claudio, o grupo organizou 9 encontros que aconteceriam quinzenalmente as quintas feiras do segundo semestre de 2018. Com o total de 12 integrantes, o grupo se dividiu em 6 duplas que ficariam responsáveis por ministrar as oficinas em cada ano (do 1º ao 6º ano). Abaixo segue a organização dos filmes e atividades e o cronograma das oficinas.

Quadro 1: Cronograma e Organização das Oficinas de Filmes

NÚMERO DA OFICINA	DATA	FILME	ANO/TURMA
01	16-08-2018	06	todos
02	30-08-2018	11	todos
03	13-09-2018	14	todos
04	20-09-2018	15	todos
05	18-10-2018	19	todos
06	25-10-2018	03 01 02	1 e 2 anos 3 e 4 anos 5 e 6 anos
07	01-11-2018	08 04	1 e 2 anos 3, 4, 5 e 6 anos
08	08-11-2018	13 05	1 e 2 anos 3, 4, 5 e 6 anos

09	29-11-2018	16 10	1 e 2 anos 3, 4, 5 e 6 anos

Quadro 2: Organização dos Filmes sobre Gênero

TEMA	VÍDEO	ESCOLARIDADE	OBJETIVOS	QUESTÕES
Gênero	“O incrível mundo de Gumball-T05E33- O pior” (10’14’’) (Vídeo 6)	Todos os anos	- Identificar a troca gênero.	É importante colocar - se no lugar do outro?
Gênero	“espnW Brasil - Invisible Players” (Vídeo 18)	3º, 4º, 5º e 6º anos	- Mostrar as crianças que todas a pessoas apenas fazem seus movimentos de uma determinada maneira e que podem fazer o movimento idêntico a pessoas que possuem estereótipos.	-Existem esportes só para as meninas? -Você acha que futebol é só para meninos?
Gênero	“Desigualdade de gênero para crianças” (Vídeo 19)	TODOS	Identificar a idealização profissional das/dos alunos e proporcionar uma visão aberta quanto gênero e profissão.	-O que é ser menina ou menino? -Qual a sua cor preferida?

3. PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO ACADÊMICO SOBRE O PROGRAMA PET E OS SENTIDOS DE GÊNERO E COLONIALIDADE (2014-2020)

Como o próprio título antecipa, busco aqui questionar e entender como está a discussão do tema dentro das pesquisas de pós-graduação, dissertações e teses. Esse desafio inicial é essencial para alcançar as/os autoras/os, trabalhos e Grupos de Trabalho Temáticos (GTTs) que concentram seus estudos acerca do Programa de Educação Tutorial (PET), gênero, sexualidade. Essa investigação permitirá a aproximação ou afastamento de algumas discussões, exercício que é fundamental para delimitar o lugar da pesquisa, bem como identificar as lacunas existentes nas discussões.

Essa etapa será dividida em três partes: a primeira abordará o levantamento de Teses e Dissertações dos últimos cinco anos; a segunda trará a produção de artigos acadêmicos também dentro do mesmo período; já a última apresentará a produção acadêmica de GTTs de três congressos. Tanto na busca das Teses e Dissertações quanto nos artigos, as categorias PET, gênero e sexualidade foram entrelaçadas e os resultados apresentados foram escassos.

A escolha pelo recorte temporal de 2014 – 2020 deve-se ao fato da promulgação da Lei Nº 13.005, de 25 de Junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). O documento orienta o caminho a ser percorrido pelo Sistema Educacional brasileiro e enfatiza o compromisso da União, Estados, Distrito Federal e Municípios com a educação básica e a Base Nacional Comum (BRASIL, 2014). Esse PNE não apresenta discussões profundas sobre temáticas de gênero e sexualidade, o que demonstra a falta de interesse político – proposital ou não - em torno da discussão do tema, o que confirma o desafio a ser enfrentado.

Para construir esse levantamento, foi feita uma busca na base de dados de teses e dissertações disponíveis na internet, especificamente na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) desenvolvida e coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Para a investigação dos artigos acadêmicos recorri à base de dados da biblioteca eletrônica Scielo, delimitando o mesmo período em relação à busca anterior.

As pesquisas foram realizadas com o cruzamento das seguintes categorias: programa de educação tutorial, pet, projeto pet, programa pet; gênero, teoria de gênero, sexualidade, feminismo; e educação. Mesmo com a alternância das expressões e com a possibilidade de ampliação dos resultados estendendo a busca para o resumo, a quantidade foi minimamente alterada. Diante do cenário caracterizado por um escasso número de resultados, optei por realizar pesquisas distintas: uma apenas com a categoria PET e outra com o cruzamento de

gênero, educação e colonialidade (alternando com decolonialidade e pós-colonial), já que procuro partir das discussões de gênero segundo a perspectiva decolonial.

Utilizando o mesmo recorte temporal (2014 – 2020), bem diferente do apresentado anteriormente, a busca com a palavra “PET” totalizou 1601 trabalhos, dentre eles, 1118 Dissertações e 483 Teses. Já a investigação acerca da temática de gênero resultou em 37 pesquisas, sendo 25 Dissertações e 12 Teses.

Muitas pesquisas foram descartadas apenas pela leitura do título, pois traziam a categoria “PET” como um tipo de material de poliéster, aparelho de exame da área da saúde ou como referência aos animais. O resultado depois dessa seleção totalizou 17 trabalhos que, após o processo de leitura dos resumos, reduziu-se a 12 produções: 2 Teses e 10 Dissertações.

No que se refere ao resultado da busca entre “gênero”, “educação” e “colonialidade”, 37 trabalhos foram encontrados, e que, em sua maioria, não apresentavam discussões voltadas para a área da educação. Após a leitura dos resumos permaneceram as pesquisas que traziam as discussões dentro do que havia sido delimitado pela busca, diminuindo a quantidade para 5 produções: 1 Tese e 4 Dissertações.

Ferreira (2002), ao falar da pesquisa do “estado da arte”, expõe que a interação com os trabalhos acadêmicos já produzidos se caracterizam em “dois momentos bastante distintos” (p.265). O primeiro, ela explica, é caracterizado pelo mapeamento dos dados mais “objetivos e concretos” que demandam respostas mais diretas e práticas. Já o segundo momento se dá por uma análise mais complexa, mais questionadora, na qual se aprofundam as investigações enxergando as possíveis aproximações e afastamentos teóricos e metodológicos. Sobre o processo de investigação do estado da arte a autora fala:

Sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade, todos esses pesquisadores trazem em comum a opção metodológica, por se constituírem pesquisas de levantamento e de avaliação do conhecimento sobre determinado tema. (p.259)

3.1. Teses e Dissertações (BDTD)

3.1.1. Mapeamento

Após o levantamento feito no período de 01 de janeiro a 01 de março de 2020 foram encontrados 17 trabalhos sendo 14 Dissertações e 3 Teses, como disposto no quadro abaixo.

Quadro 3: Conjunto de Teses e Dissertações analisadas

TESES DE DOUTORADO	
01	ALVES, Francione Charapa. Ação tutorial na educação superior em dois programas: PET/Brasil e PTM23/Portugal. 2016. 464f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2016.
02	FEITOSA, Raphael Alves. O currículo como Mandala: um estudo de caso sobre a formação do licenciado em ciências biológicas. 2014. 265f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2014.
03	SANTOS, Ana Célia de Sousa. Representações sociais de relações de gênero de professoras/es da educação infantil. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.
DISSERTAÇÕES DE MESTRADO	
01	BORBA, Flávia Paloma Cabral. Políticas da Educação Superior e o enraizamento local: o Programa de Educação Tutorial na Universidade Federal da Paraíba. 2017. 129 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação) -Universidade Federal da Paraíba, João pessoa, 2017.
02	GAMA, J. C. F. <i>O Programa de Educação Tutorial Educação Física da UFES: História e Memórias de um projeto de formação</i> . Dissertação - Universidade Federal do Espírito Santo. 2018
10	MACEDO, Adriane Sardinha. <i>Desvendando os sentidos atribuídos por egressos do PETMAT/UFMG à atividade pedagógica do professor de matemática</i> . 2017. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.
03	MAIA, Rosangela. <i>O Pet-Filosofia como um caminho outro na formação do professor de Filosofia na UFBA: uma análise teórica</i> . Dissertação (mestrado) - Pós-Graduação Estudos

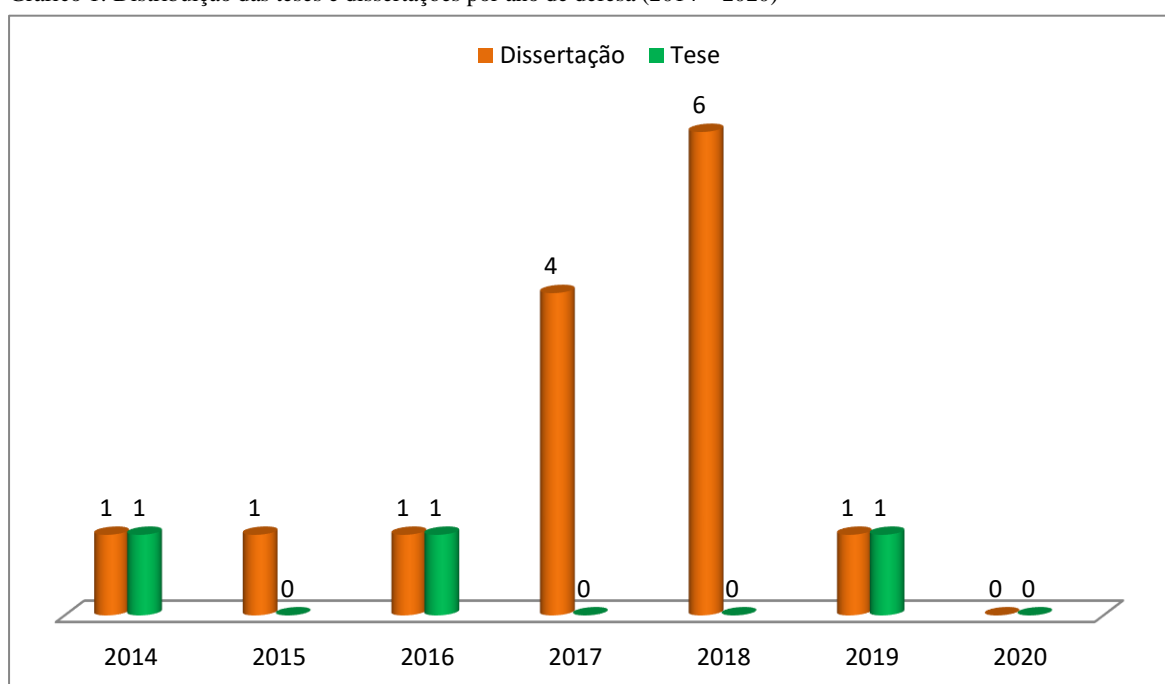
	Interdisciplinares sobre a Universidade, Universidade Federal da Bahia, 2017.
04	NUNES, Hariagi Borba. "Aqui na escola é bom porque tem gente de tudo que é tipo: as sapata, os viado, as bixa!": narrativas ficcionais sobre existir e resistir no espaçotempo recreio a partir de uma perspectiva feminista decolonial dos saberes. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.
05	OLIVEIRA, Márcio Rubens de. Angústia e colonialidade do ser: percepção sobre LGBTfobia em estudantes de Licenciatura em Pedagogia e em Física do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2018.
06	PEREIRA, Roseli da Rosa. "Entrando no PET... eu agora enxergo coisas que eu não enxergava antes!" formação ético-política de estudantes cotistas do Programa de Educação Tutorial <i>Conexões de Saberes Políticas Públicas de Juventude</i> . Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.
07	RÊGO, Sérgio Antônio Silva. Mulher e ciência: interfaces feministas entre conhecimento científico e político na América Latina. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2017.
08	ROSA, Stela Marcia Moreira. Reconhecimento de saberes no Programa Mulheres Mil: entre a colonialidade do poder e de gênero. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2016.
09	SANTOS, Elisângela Santana dos. <i>O QUE É QUE O PET TEM? Escrita sobre as experiências de tutores e petianos integrantes dos grupos de educação tutorial da UFRB</i> . Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, 2018.
11	SILVA, Maria Luiza Gazolla Reis. <i>Inserção Profissional dos Egressos dos Programas de Educação Tutorial (PET) em Administração, Biologia, Economia Doméstica e Nutrição da UFV</i> . 2015. 171f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2015.
12	SILVA, Suzana Maria da. Discursos sobre pesquisa no currículo do curso de Pedagogia. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, 2014.
13	SOUZA, Adenildo Vieira de. O Programa de Educação Tutorial e as políticas de ações afirmativas no Ensino Superior: um olhar sobre o PET Indígena da UFAM. 2018. 164 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus.

14

ZANELLA, Larissa. *Entre silêncios e resistências: sentidos sobre gênero e sexualidade nas licenciaturas em ciências biológicas*. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2018.

A primeira análise foi feita em relação ao período em que as dissertações e teses foram defendidas dentro do recorte temporal de 2014 até 2020.

Gráfico 1: Distribuição das teses e dissertações por ano de defesa (2014 – 2020)



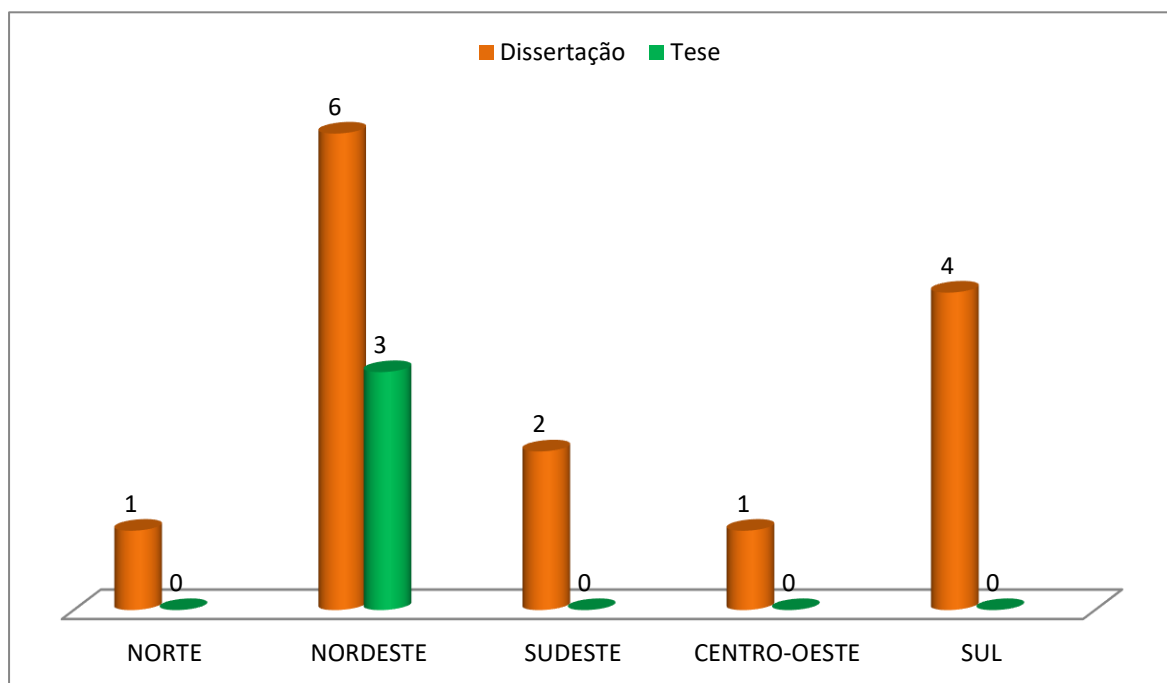
Nota-se a partir do gráfico um destaque para o ano de 2018, o qual teve 6 dissertações defendidas. Panorama desarmônico quando comparado aos anos de 2019 e 2020, os quais, diante dos refinamentos feitos para a busca, apresentaram poucos ou nenhum resultado. O ano de 2017 é o que mais se aproxima da quantidade de trabalhos produzidos em 2018, abrangendo 4 produções. Os períodos de 2014 e 2016 são iguais tanto na produção de trabalhos quanto na divisão entre tese e dissertação, cada um contendo 2 pesquisas sendo uma de mestrado e a outra de doutorado. A quantidade de trabalhos, que já é baixa, oscila em relação aos períodos pesquisados, o que pode ser percebido como a falta de estabilidade na exploração dos temas.

Os números mostram que, apesar de ter adquirido um pouco de espaço nas produções acadêmicas, a exploração dos temas caiu no último ano (2019). Essa queda ocorrida no ano de

2019 demonstra, a priori, pouco interesse na investigação das categorias anteriormente apresentadas. Poucas pesquisas tem foco na exploração do PET e nas categorias de gênero e sexualidade na perspectiva decolonial.

A investigação prossegue na análise das regiões do Brasil e onde se concentram as produções.

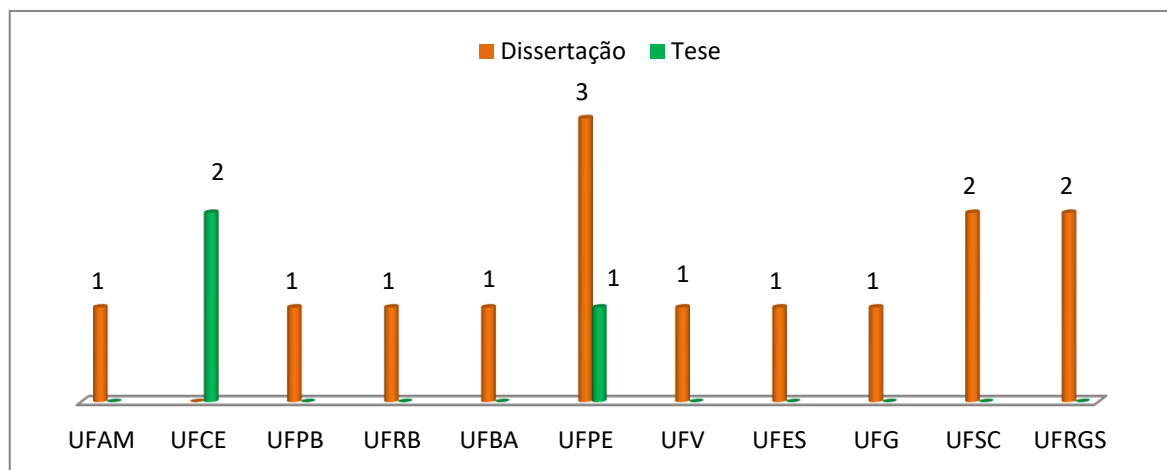
Gráfico 2: Distribuições das teses e dissertações pelas Regiões do Brasil



As 3 teses encontradas foram produzidas por Universidades da região Nordeste a qual também concentrou o maior número de dissertações, totalizando 6 produções. Nas regiões Norte, Centro-oeste, Sudeste e Sul não foram identificadas teses dentro do recorte temporal utilizado. Ao analisar as dissertações, percebe-se que, depois do Nordeste, a região Sul aparece com 4 estudos, ficando em segundo no total de produções. Já a região Sudeste aparece com 2 pesquisas de mestrado e em seguida vem a região Norte e Centro-Oeste com 1 produção cada. Constata-se então que as produções estão mais reunidas na região Nordeste e Sul

Foi realizada a distribuição dos resultados por Universidades como consta no quadro abaixo

Gráfico 3: Distribuição de teses e dissertações por Universidades



As pesquisas estão distribuídas por 11 Universidades: 1 na Região Norte (UFAM); 5 Universidades no Nordeste (UFCE; UFPB; UFRB; UFBA; e UFPE); 2 Universidades na Região Sudeste (UFV e UFES); 1 no Centro-Oeste (UFG); e 2 na Região Sul (UFSC e UFRGS). As quatro universidades que apresentaram mais de uma produção foram a Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ambas com 2 dissertações; a Universidade Federal do Ceará com 2 teses e a Universidade Federal de Pernambuco com 3 dissertações e 1 tese. Ressalto que o Estado da Bahia abrange duas Universidades com produções destacadas no gráfico: a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB).

3.1.2. Análise

Entro agora na compreensão das discussões nas produções acadêmicas acerca dos temas que por mim serão pesquisados. Essa exploração mais profunda se deu pela leitura das pesquisas de forma integral, excluindo a possibilidade de investigá-las apenas pelo resumo, por entender que a leitura delas não ocuparia e preencheria uma análise mais detalhada das áreas de conhecimento e suas reflexões a respeito dos temas. Ao falar sobre o “Estado da Arte”, Ferreira (2002) indaga sobre ignorar as limitações que o resumo apresenta e analisar os trabalhos apenas por estes, ou encará-los em sua totalidade. Sobre isso ela formula:

E há sempre a sensação de que sua leitura a partir apenas dos resumos não lhe dá a ideia do todo, a ideia do que “verdadeiramente” trata a pesquisa. Há também a ideia de que ele possa estar fazendo uma leitura descuidada do

resumo, o que significará uma classificação equivocada do trabalho em um determinado agrupamento, principalmente quando se trata de enquadrá-lo quanto à metodologia, teoria ou mesmo tema. (p.265)

Optar por uma leitura absoluta nos possibilitou uma ampliação de conhecimentos que atravessam os temas, enriquecendo a busca teórica para o referencial da pesquisa. Entrar nessa parte da análise se encaixa no que Ferreira (2002) define como o segundo momento da pesquisa do estado da arte, aquele momento que demanda perguntas mais complexas e consequentemente avaliações mais profundas.

Para isso, busquei classificá-las em categorias para melhor organizar a minha compreensão, já que não foi identificada nenhuma tese ou dissertação que abordasse todas as categorias analisadas simultaneamente. Segundo Carvalho e Souza (2013) a criação de categorias, de modo superficial pode ser pensada “como uma maneira de organizar as entidades de determinado universo, em grupos ou categorias, com um propósito específico” (p.13). Mesmo procurando classificar as teses e dissertações pesquisadas, esforço-me para fugir de qualquer caráter prepotente ou autoritário, partindo do princípio de que encontra-se a possibilidade dos trabalhos se encaixarem em mais de um grupo, inexistindo um critério preciso.

As três categorias que identifiquei ao fazer uma análise mais complexa do panorama geral das teses e dissertações dentro do período de 2014 - 2020 sobre o Programa de Educação Tutorial são: **(1)** PET e Gênero (ZANELLA, 2018); **(2)** PET e Política Educacional (SOUZA, 2018; BORBA, 2017); **(3)** PET e Formação (ALVES, 2016; GAMA, 2018; SILVA, 2015; SARDINHA, 2017; SANTOS, 2018; MAIA, 2017; PEREIRA, 2018; FEITOSA, 2014; e SILVA, 2014). As produções envolvendo a temática de gênero e sexualidade optei por não categorizá-las já que a busca foi bem restrita. Nesse sentido a análise se arquitetou em quatro tópicos, sendo três das categorias sobre o PET e em uma específica sobre gênero.

Numa perspectiva mais geral, a busca pelas dissertações e teses teve por objetivo identificar a interlocução entre as discussões de gênero e sexualidade e PET e perspectiva decolonial. Comunicação essa que apresentou dificuldades ao longo da pesquisa, mas que, na maior parte apresenta o PET como um espaço possível para a discussão das teorias de gênero e sexualidade, para as discussões dentro do tema de política educacional que se conecta de forma mais direta e concreta com as ações extracurriculares.

3.1.2.1. PET, Gênero e Sexualidade nas Pesquisas Acadêmicas

Nesse momento inicia-se a análise mais complexa do panorama geral das teses e dissertações identificadas dentro da discussão que envolve o debate de gênero e sexualidade e o PET no período de 2014 a 2020. Essa dissertação também abarca discussões sobre formação, entretanto, optei por categorizá-la no grupo de gênero por ser a única pesquisa que se aprofunda teoricamente e na prática sobre o tema, assim como me proponho a fazer mais adiante.

Apenas uma dissertação foi enquadrada nesse subtema. O seu objetivo central foi compreender os sentidos de gênero e sexualidade presente no curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Catarina. Para isso, Larissa Zanella (2018) buscou **1)** analisar o que dizem os documentos educacionais, incluindo o currículo do curso de Ciências Biológicas; **2)** Identificar os espaços que possibilitam as discussões referentes a gênero e sexualidade.

Em sua discussão teórica a pesquisadora faz uma análise da construção histórica do movimento feminista e dos estudos de gênero. Não me aprofundarei no apanhado histórico sobre os movimentos feministas feito por ela, no entanto é necessário enfatizar a sua aproximação com as teorias feministas decoloniais¹ e a crítica feita ao caráter universal e eurocêntrico dos movimentos anteriores. A autora analisa que o movimento feminista dos anos 1990 questiona o olhar unilateral para as demandas das mulheres brancas e problematiza quais são as mulheres que esse movimento está representando. Ao definir a afinidade com essa corrente, Zanella (2018) considera que “não é possível compreender o feminismo no singular, e sim na pluralidade (...)” (p.18) e acrescenta que é preciso caminhar no sentido de “abarcas as mais diversas realidades, contextos, mulheres, vivências, identidades, formas de relacionar” (p.18).

Nesse sentido, ela afirma que as questões do feminismo negro, chicano, lésbico, entre outros, dão voz e fazem enxergar demandas de grupos que historicamente foram colocados a margem, de forma que não é mais aceitável que se faça a discussão de gênero sem o olhar interseccional (OLIVEIRA, 2010). Ainda sobre as reflexões acerca dos estudos de gênero, a pesquisadora se aproxima dos conceitos de colonialidade, de Aníbal Quijano, e na colonialidade de gênero de Maria Lugones (2007), a qual critica o modo como gênero é tratado nos estudos pós-coloniais.

¹ A autora faz a escolha pelo termo “decolonial” pois explica que se refere a um processo mais complexo do que a superação da relação colonizador/colonizado.

Avançando em sua investigação, Zanella (2018) analisa os documentos oficiais, e denuncia que mesmo a LDB e os PCN's absorvendo algumas das reivindicações dos movimentos sociais, nem de longe, dão certeza do cumprimento efetivo dos marcos legais. Ao analisar como a sexualidade é tratada nos temas transversais do PCN, a autora afirma que o tema é encarado na sua dimensão biológica, não questionando a natureza histórica e cultural que atravessa a construção da sexualidade. Afirma ainda que as políticas públicas curriculares carregam uma intenção quando, por exemplo, optam por não tratar as questões de gênero e sexualidade dentro dos planos municipais e estaduais do Brasil.

Ao analisar os documentos oficiais, a pesquisadora parte da perspectiva de que esses traduzem e expressam algo a se dizer, ou seja, eles possuem uma intencionalidade. “Parto da perspectiva de que os documentos “falam”, ou seja, produzem, significam sentidos” (p.55). Falando especificamente do currículo da licenciatura a autora relata que “não há nenhuma menção no documento aos termos gênero, sexualidade ou relações étnico-raciais no texto do Projeto Político Pedagógico” (p.56).

Um ponto importante levantado pela pesquisadora se refere ao fato de que as discussões que são levantadas em sala de aula sobre gênero e sexualidade partem, muitas vezes, das mulheres. Tal fato evidencia o papel forte do corpo discente em suscitar esses diálogos. Como a autora parte de uma perspectiva decolonial, uma questão significativa surge após o questionamento às/aos discentes sobre as mulheres na ciência. Ao citarem mulheres da ciência que conhecem, apenas uma mulher Sul-americana surgiu “o que denota a falta de conhecimento da contribuição de cientistas, especialmente cientistas negras, do Sul global em tempos atuais na construção do conhecimento científico” (ZANELLA, 2018, p.77). Discussão que pode ser estendida a tantas outras áreas de conhecimento.

A autora identifica então, dentro dos espaços prescritos, que são aqueles presentes nos documentos curriculares do curso, o Programa de Educação Tutorial (PET) como um espaço prescrito e de resistência, já que a partir de suas reuniões passa a existir a possibilidade para a discussão sobre gênero e sexualidade.

Larissa Zanella conclui a pesquisa apontando um caminho a ser percorrido. Para ela, uma maneira de pensar uma ciência feminista, é pensar numa mudança epistemológica. Isto é, a desconstrução de um projeto eurocêntrico do conhecimento científico e a construção de uma teoria crítica feminista a respeito dessa arena de poder que é o conhecimento. É nesse sentido que o movimento feminista decolonial vem criticar o modelo de saber científico universal, que por sua vez é fruto da colonialidade. A autora, a partir de citação de Catherine Walsh (2013) defende a criação de uma pedagogia decolonial, e que seria por ela a desaprendizagem

necessária para romper a naturalização de conceitos construídos na e para a colonialidade, abrindo espaço para esses processos.

3.1.2.2. PET e Política Educacional

Duas dissertações foram enquadradas nesse subtema. Elas têm como objetivo comum a análise do Programa de Educação Tutorial enquanto uma Política Educacional, uma enfatizando a sua ação enquanto ação afirmativa e a outra investigando o enraizamento do programa dentro da Universidade. Reflexões sobre a história do PET, ação afirmativa, indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão aparecem ao longo dos trabalhos.

Flavia Borba (2017) entende a universidade como um local que dialoga com a sociedade e enfatiza a importância de compreender a relação entre Estado, política, sociedade e economia (SOUZA, 2006). A partir do conceito de enraizamento, ela pretende analisar e absorver a atuação do PET na UFPB e a sua relação com a realidade local na qual está inserida. Para isso ela analisou o PET entre os anos de 2010 e 2015, utilizando a pesquisa bibliográfica e documental para o levantamento de dados e uma entrevista semi-estruturada com as pessoas que atuam no PET da UFPB.

As reflexões que a autora traz giram em torno do conceito de enraizamento e das políticas educacionais do ensino superior considerando o vínculo das políticas sociais e a integração do programa e daqueles que atuam nele (SOARES, 2013). Para isso, ela aborda conceitualmente o PET e o localiza historicamente. O Programa criado em 1979 foi inicialmente denominado Programa Especial de Treinamento. Após as reorientações políticas que atingiram diretamente o seu desenvolvimento, passou a ser chamado de Programa de Educação Tutorial no ano de 2004, sendo instituído em 2005 pela Lei Nº 11.180. Após cinco anos se funde com a perspectiva multidisciplinar do Programa Conexões e Saberes, configurando a atual feição do projeto (BORBA, 2017; SOUZA, 2018). Nesse momento de delineamento histórico os dois pesquisadores evidenciam o caráter meritocrático do PET antes de se juntar ao programa Conexões e Saberes, o qual acrescentou discussões voltadas para a diversidade cultural.

A autora destaca um ponto importante e característico do programa no que se refere à permanência das/os estudantes durante a trajetória na graduação. A bolsa é oferecida pelo programa que vem “compondo o cenário da educação superior na América Latina como

alternativa no enfrentamento a evasão e da retenção, problemáticas comuns no cenário das universidades públicas” (p.61).

Por ser uma política de âmbito federal, Borba (2017) questiona como o PET é configurado ou reconfigurado dentro do espaço em que é executado, no caso, a Universidade. A configuração do programa é fundamental pra entender o seu enraizamento, para então compreender a relação dele com a instituição que executa a política.

Caminhando em sua análise, explicita o seu entendimento acerca do enraizamento de uma política pública. Ela comenta que “é aquela que consegue mobilizar uma série de atores sociais utilizando o mecanismo político da voz, da atuação em prol da melhoria do programa” (BORBA, 2017, p.17 apud SOARES & BORBA, 2015, p264). Para analisá-lo ela dividiu o enraizamento em institucional e acadêmico.

De acordo com Borba (2017) o enraizamento institucional é aquele que se caracteriza “pela natureza da interação entre os grupos e as unidades administrativas da universidade (...)” (p.86), ou seja, é a relação dos grupos PET com as partes que pertencem estrutural e formalmente à Universidade. Nessa perspectiva de enraizamento, identifica fragilidade no que diz respeito às ações de avaliação do Comitê Local de Acompanhamento e Avaliação (CLAA). Comenta que, a partir das falas das/os entrevistadas/os, percebe-se “uma visão praticamente generalizada sobre o desempenho unilateral do CLAA no âmbito da instituição, focando essencialmente nos processos administrativos” (p.88). Nesse sentido, a avaliação parcial impede que informações importantes para o enraizamento do programa sejam apresentadas e discutidas.

A ausência de mecanismos institucionais orientados para as ações do Programa é um problema que, apesar de apresentar algumas melhorias no desenvolvimento das atividades, encontra-se ainda em estágio inicial de organização, o que reflete a “baixa visibilidade institucional” (p.96) do PET dentro das universidades (BORBA, 2017).

Já o enraizamento acadêmico é entendido a partir das ações de ensino, pesquisa e extensão e da relação do programa com a comunidade externa. A relação com ela é observada a partir da característica dos grupos e do “o nível de enraizamento com os Centros e Departamentos e as estratégias desenvolvidas (ações no ensino/ações na extensão)” (p.107).

A autora conclui que as ações do PET na comunidade acadêmica e pelos próprios integrantes são ganhos significativos, mas que sem a visibilidade das esferas locais e da Universidade não são reconhecidos. As fragilidades apresentadas ficam evidentes na dimensão organizacional e estrutural do Programa na Instituição. Reconhecimento que está diretamente ligado ao enraizamento do projeto dentro da Universidade (BORBA, 2017).

O trabalho de Adenildo Souza (2018) tem como objetivo analisar o Programa de Educação Tutorial Conexões Indígena da Universidade Federal do Amazonas enquanto uma política de ação afirmativa a partir da sua junção com o Programa Conexões e Saberes, fato fundamental para analisar as políticas de diversidade da UFAM. Para isso ele será analisado a partir da tríade acadêmica entre ensino, pesquisa e extensão.

Inicialmente em sua filosofia, o PET adotou um caráter meritocrático e competitivo pois escolhia as/os estudantes que se destacavam. Então seus preceitos se distanciavam de objetivos como justiça social ou equidade (CASTRO, 2013). O Programa Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares, parte de uma perspectiva distinta do que originalmente o PET se propunha. Ele se compromete a contribuir com alunas/os de origem popular e desenvolver atividades voltadas para políticas sociais. Além disso, em sua estrutura, visa possibilitar a permanência de estudantes de classes mais populares (SOUZA, 2018).

O autor faz uma síntese histórica das ações afirmativas, afirmando que elas buscam democratizar as oportunidades de acesso e permanência, combater a desigualdade e a discriminação. As ações afirmativas entram, então, num cenário de “discrepância entre direitos e oportunidades” (p.40). As ações afirmativas destinadas ao ensino superior têm modificado o acesso das/os estudantes às universidades, as minorias que antes viviam à margem vêem a possibilidade de ingresso nas IES. Tal iniciativa se deu em grande parte pela luta de movimentos sociais, em especial o Movimento Negro como afirma Oliveira e Bragança (2009).

Nesse sentido, os movimentos que acontecem em prol da implementação das políticas públicas voltadas para os povos indígenas são marcados por lutas intensas que percorrem o cenário histórico brasileiro. Apesar de um grande movimento da população indígena em proporcionar discussões e reflexões acerca da sua diversidade cultural, Souza (2018) explica que essa luta “ainda enfrenta alguns impasses nos aspectos políticos gerando muitos conflitos” (p.56).

A implantação dos PET's indígenas no Brasil é exemplo da ampliação das políticas educacionais e do programa, que criou um novo grupo envolvendo apenas estudantes de graduação dessas comunidades caminhando para a contribuição da diversidade dentro do ensino superior. Esse fato torna “possível que os estudantes junto às suas comunidades e demais parceiros possam viabilizar protagonismos na difusão e lutas com anseios dos elementos fundamentais de seus contextos socioculturais” (SOUZA, 2018, p75). Tendo discentes indígenas como integrantes do programa, as ações desenvolvidas por ele vão ao

encontro da sua realidade e contribui para o empoderamento da comunidade (BANIWA, 2013).

Analisando as atividades do PET Conexões Indígena diante do conceito de Extensão, ele explica que as ações do programa corroboram as diretrizes que pautam esse pilar da universidade e possibilitam diálogos entre os níveis de ensino e a comunidade externa viabilizando e fomentando as políticas de diversidade. Já na observação através das ações de Ensino, declara que esses movimentos ocorrem por meio de seminários e encontros transdisciplinares com o “intuito de proporcionar a aproximação e discussões de uma temática pertinente para a universidade e para a comunidade” (p.104).

Analisando as atividades do PET por meio das atividades de Pesquisa, relata que apesar de serem desenvolvidas em uma proporção menor, elas ocorrem paralelamente às ações de Ensino e Extensão. Salienta a importância das produções acadêmicas para as IES e da aproximação epistemológica, que surge do processo de pesquisa, e que para ele “é fundamental para a mediação e construção do conhecimento” (p.110).

Dessa maneira, o PET Conexões Indígena atende as demandas das políticas educacionais na sua proposta de ação afirmativa, atuando tanto na permanência de graduandas/os que fazem parte do programa, quanto na sua atuação com a comunidade externa, mantendo vínculo necessário para o direcionamento das ações.

Tanto Borba (2017), quanto Souza (2017) atentam para o fato da invisibilidade do PET. Essa invisibilidade é evidenciada ao declarar a pouca demanda de alunos indígenas na procura de um programa similar (SOUZA, 2018). Ele acrescenta ainda que não é um problema particular da UFAM, mas sim de muitas Instituições Educacionais. A análise feita por Borba (2017) em sua dissertação acerca do enraizamento local do PET pode ajudar a identificar problemas quanto a sua ação e reconhecimento nas Universidades. “Existem as vagas ociosas em decorrência da pouca procura dos discentes” (p.89), afirma Souza.

Além desse aspecto, os pesquisadores enfatizam o caráter meritocrático original do PET antes de se juntar ao programa Conexões e Saberes. Na análise deles esse último incluiu discussões voltadas para a diversidade, mudando o rumo filosófico do programa.

3.1.2.3. PET e Formação

Nesse subtema foram encaixadas uma tese e oito dissertações. Todas buscam investigar o papel no PET na formação não só das/os estudantes como também das/os

tutoras/es. As reflexões que surgem durante as análises permeiam as discussões sobre formação, sobre o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e de que maneira o PET atua nessas diretrizes. As autoras procuram analisar as influências do Programa na vida acadêmica, profissional e pessoal daquelas/es que já participaram ou que ainda participam dos encontros e reuniões.

A tese de Francione Alves (2016) não investiga a formação das/os estudantes, ela procura observar a formação e a prática do tutor no exercício da tutoria em dois contextos: um no Brasil e outro em Portugal. No Brasil, foca na ação do tutor no Programa de Educação Tutorial da Universidade Estadual do Ceará - UECE. Já em Portugal, analisa o Programa de Tutoria Maiores de 23 (PTM23) da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa (FP-UL). Para entender seus aspectos teórico-práticos e político pedagógicos, a autora resgatou discursos no Brasil e em Portugal a partir de entrevistas semiestruturadas, analisando-as por meio de eixos discursivos.

O PTM 23 diferencia-se do PET, pois é uma política que tenta incluir os adultos na Educação Superior que, por algum motivo, não conseguiram ingressar na Universidade. É um projeto específico inserido no programa de Apoio aos Novos Alunos ofertado para maiores de 23 anos que ingressam no mestrado integrado em psicologia na Universidade de Lisboa. É uma maneira de inclusão, no qual o apoio é ofertado para esses novos alunos (ALVES, 2016). A autora passa por concepções de tutoria, demonstrando a existência de muitas práticas, evidenciadas pelo trabalho de Álvarez Pérez (2002). Enfatiza que a especificidade da tutoria é o que a define. Sobre a ação tutorial no campo educacional a autora diz “(...) quando bem estruturada, pode apresentar melhorias nos processos de ensino e de aprendizagem, tanto no desenvolvimento curricular como na orientação dos tutorandos” (p.77). Ressalta ainda a diferença entre tutoria e docência.

Entrando na exploração dos discursos, ela começa pelas concepções de tutores e interlocutores sobre a tutoria no PET; segue sobre as concepções de tutorandas/os sobre a tutoria no PET; chega nas concepções de tutoria no PTM23; e fecha com as concepções dos tutorandos do PTM23 sobre tutoria. A pesquisadora aponta no final para a importância de conhecer as ações e trabalhos desenvolvidos pelo PET a fim de que ele possa ser reconhecido pela comunidade acadêmica. E no que se refere ao PTM23 enfatiza o fato de ser um programa relativamente novo, e que por isso existem arestas a serem aparadas, afirmando a importância desse projeto não só na faculdade de Psicologia, mas também dentro de outros cursos.

Jean Carlos Gama (2018) dedica-se a compreender a constituição histórica do grupo PET de Educação Física da UFES a partir das práticas cotidianas lembradas por tutores e

bolsistas egressos. Nesse processo o autor narra as dinâmicas, embates e diálogos do PET EF da UFES a partir das localizações históricas do PET, desde seu início (quando ainda era Programa Especial de Treinamento), passando pelas mudanças educacionais da redemocratização, e sua consolidação como Programa de Educação Tutorial.

Após regulamentação do PET pela Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005 “percebemos que, assim como a nomenclatura do programa, as propostas políticas e filosóficas de construção formativa do PET mudaram de forma significativa” (GAMA, 2018, p.79). Tal percepção evidencia as transformações ocorridas no PET EF que permitiram a sua continuidade e a abertura de novas vagas para bolsistas que, em decorrência da divisão do curso de Educação Física, adotou regras informais, ofertando metade das vagas para alunas/os de Bacharelado e a outra parte para alunas/os de Licenciatura.

A partir das narrativas de memórias coletivas e individuais buscou entender a apropriação de saberes daquelas/es que já fizeram parte do PET EF. Dessa forma, indagando de que maneira o PET contribuiu para a formação, categorizou as respostas em 5 grupos diferentes **(1)** Conteúdos diversificados/diferentes; **(2)** Melhor formação acadêmica; **(3)** Capacitação profissional para atuação no mercado de trabalho; **(4)** Relacionamento interpessoal e convívio em grupo; e **(5)** Não teve contribuição significativa.

Um fato importante é evidenciado a partir das narrativas dos ex-integrantes do PET quando ele diz que “alguns objetivos formativos do programa foram bem cumpridos, porém, outros não foram alcançados, principalmente quando ele operava na lógica especial de treinamento” (p.160), o que denota um resultado positivo da mudança de proposta do PET. Conclui então que o PET EF é um espaço de lutas de representações e embates importantes para a trajetória acadêmica daquelas/es que fazem parte do grupo, e que por isso precisa ser cada vez mais fortalecido.

O objetivo da pesquisa da Maria Luiza Silva (2015) foi analisar a inserção profissional dos egressos do Programa de Educação Tutorial (PET) buscando entender se esse cumpre o seu papel de desenvolvimento acadêmico e de formação para o mercado de trabalho. Para isso ela realizou um questionário com ex-petianos dos Grupos PET dos Cursos de Administração, Ciências Biológicas, Economia Doméstica e Nutrição da Universidade Federal de Viçosa. A autora trata os dados categorizando-os em: Pessoal; Profissional; Acadêmica; Experiência no PET; e Vivência no PET.

Em relação à categoria “Pessoal”, Silva (2015) identificou que mais da metade dos egressos atuam no mercado de trabalho dialogando com os ensinamentos adquiridos no Programa, comparando seu resultado com o estudo de Soares et al (2010). Na categoria

“Profissional” ela buscou reconhecer como o PET influenciou a atuação profissional dos participantes. Revelou que a grande maioria está atuando na sua área de formação e destaca que os resultados apontam que as ações do PET não estão apenas direcionadas a docência “mas também está formando pesquisadores, técnicos e profissionais liberais” (p.59).

Na categoria “Acadêmica” Silva (2015) relata que a maioria participou de outros programas institucionais e que o caminho escolhido pelos petianos é o da pós-graduação. Na categoria “Experiência no PET” preocupou-se com as experiências que influenciaram a formação dos participantes e constatou que o aprendizado e os valores trabalhados nos grupos se estenderam para o desenvolvimento pessoal e atuação profissional.

Por último, na categoria “Visão sobre o PET” ela destaca que, na visão dos egressos, o Programa é um aliado contra a evasão no ensino superior e um aliado à ampla formação acadêmica. No geral a avaliação do PET pelos participantes se concentra em muito bom e excelente, evidenciando a grande influência do Programa na trajetória pós PET.

A dissertação de Adriane Macedo (2017) tem por objetivo desvendar os sentidos que ex-participantes do PETMAT/UFG atribuem às práticas pedagógicas a partir de análises de ações e projetos desenvolvidos entre 2007 e 2014 bem como entrevistas com os egressos do programa. Após fazer uma discussão acerca da formação de professoras/es, a autora entra na análise documental e nas entrevistas.

Macedo (2017) divide sua análise em 2 categorias: **(1)** A percepção do futuro professor de matemática acerca da Atividade Pedagógica; **(2)** O PETMAT/UFG e suas contradições como fonte de mudança e desenvolvimento. Na primeira, ela explora as concepções dos egressos sobre a atividade pedagógica antes de entrarem na universidade. Não cabe aqui entrar de forma complexa na análise feita na primeira categoria por se tratar da visão de professores de matemática. Entretanto, na segunda categoria ela indaga sobre a influência do PETMAT/UFG na construção pedagógica dos sujeitos.

Em relação à categoria 2, a autora evidencia uma mudança no que diz respeito aos motivos que fizeram os graduandos entrarem no PET, o que para Cedro (2008) é percebida nas relações inerentes a atividade. No início, a oferta de bolsa e o cumprimento de horas necessárias para a graduação eram os motivos que aos poucos foram se modificando para a influência que o programa exercia em sua formação. Ela reforça ainda o caráter coletivo do PET no que diz respeito à organização e decisões do grupo e o peso nas discussões e interesses educacionais, como salienta um dos egressos: “Os trabalhos que desenvolvi no PET, no viés do ensino, pesquisa e extensão, me mostraram as possibilidades, as especificidades e a complexidade da carreira de um professor” (p.162).

A pesquisa de Rosangela Maia (2017) tem como finalidade o potencial enriquecimento do PET na formação do graduando de filosofia. Para falar da construção do conhecimento e da importância dele para a pesquisa ela dialoga com o pensamento de Chauí (2003) sobre os elementos reflexivos e críticos que podem surgir dos grupos acadêmicos. A partir da análise documental, a autora ressalta que o Programa apresenta grande capacidade para solucionar as dificuldades, apontadas por ela, sobre o ensino de Filosofia na Universidade. Continuando a análise, salienta a necessidade de dialogar com a contemporaneidade e como as mudanças que ocorrem com ela são consideradas pelas ações do PET, possibilitando o desenvolvimento de propostas mais atuais, fato que se deve à indissociabilidade entre ensino pesquisa extensão. Dessa forma ela infere que o PET se constitui como uma “uma gigantesca rede de relações, que talvez nem seus integrantes, nem o próprio MEC, tenha noção do potencial de ação, reação e transformação que estes grupos podem fazer” (p.100).

O estudo de Roseli Pereira (2018) pretende investigar o PET - Conexões de Saberes Políticas Públicas de Juventude e suas possíveis contribuições no fortalecimento da relação entre universidade e sociedade. O PET PPJ é formado em sua totalidade por alunas/os cotistas (negras/os, indígenas e advindas/os de escola pública) de cursos variados. 5 dos 10 estudantes entrevistados participam de Movimentos Sociais, constatando a forte presença deles dentro dos movimentos que ultrapassam a Universidade. Nesse sentido, a autora destaca o papel forte dos movimentos sociais ao acompanhar e pressionar o andamento das Ações Afirmativas e se apoia em Freire (1996) ao falar da importância da conscientização popular para recuperar e adquirir direitos.

No que se refere ao motivo de ingressar no PET, ela destaca que a prioridade para o “acesso de alunos cotistas” foi bastante comentada, como expõe um dos estudantes: “Eles priorizaram o acesso a cotista. (...) me animou e todo trabalho que eu vi que o PET fazia, sabe?” (p.71). O empoderamento, o acolhimento mais humano e questões relacionadas a renda também foram expostas como motivos para participar do grupo (PEREIRA, 2018). Sobre o conceito de empoderamento ela se apoia em Guareschi (2008).

Nessa parte da análise, em que a pesquisadora verifica a percepção da formação das/os estudantes, procura compreender a contribuição do PET para algo que está além do currículo formal. As/os estudantes destacam o empoderamento e reconhecimento da identidade negra como reflexões geradas dentro do PET. Além disso, as questões raciais e de gênero são pulsantes dentro da formação política do grupo. Apesar das/os estudantes compartilharem a mesma ideia sobre o PET, a autora configura 2 grupos distintos dentro dele: um grupo tem a

“universidade como espaço de luta, reivindicação e militância política” (p.81); já o outro percebe a universidade como um espaço importante para a construção da identidade.

Portanto, o PET PPJ, a partir das ações afirmativas, reúne um grupo que procura se aprofundar em questões sociais, étnicas e de gênero, no engajamento com as ações da militância, na construção e afirmação da identidade, alinhando sempre essas ações com a sociedade.

A dissertação de Elisângela Santos (2018) busca discutir a contribuição do Programa de Educação Tutorial (PET) na formação dos estudantes da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. A autora enfatiza a contribuição do PET na permanência das/os estudantes e da importância do Programa enquanto política de ação afirmativa. Ancorando o conceito de ação afirmativa em Santos (1999), a autora afirma que o próprio conceito já admite ações discriminatórias que ocorreram no passado.

A partir de dados da universidade, a autora faz uma distinção importante entre o perfil do PET Cursos e o PET Conexões de Saberes. O perfil do primeiro é majoritariamente branco e masculino; já o Conexões de Saberes é formado em sua maioria por estudantes autodeclarados pretos ou pardos, mulheres e oriundas/os de escola pública. Essa diferença apontada pela autora é visualizada em outras análises feitas por ela, como por exemplo, na escolaridade dos pais e motivos que os fizeram entrar no programa.

Sobre o impacto do PET na formação, as/os estudantes informaram que o ganho de conhecimento científico e a possibilidade de expor e levá-los para a sociedade é um ponto importante que se destaca dentro do programa. Acrescentam ainda que o PET é um aliado extremamente importante na solidificação do tripé da universidade.

A autora passa pela avaliação dos tutores sobre o PET, e diz que eles “reconhecem a importância do programa para a universidade, continuação de sua formação assim como uma possibilidade de desenvolver projetos e ações voltadas para a comunidade” (p.96). Entretanto, apontam questões que poderiam ser melhoradas como a organização, falta de recursos, e movimentos para reconhecimento das ações do PET.

Mesmo não enfatizando a formação das/os graduandas/os, a pesquisa de Alves (2017) foca em um ponto importante que é a ação dos Tutores dentro do projeto, e a importância de entender o dever deles dentro dos encontros e reuniões, fato que é imprescindível para a boa atuação nas ações do PET. As produções acadêmicas apontam para o que Silva (2015) chama atenção. Ela relata que o caminho escolhido pelas/os petianas/os é o da pós-graduação. Essa questão foi muito enfatizada nos trabalhos supracitados e evidencia o papel fundamental do PET no que diz respeito à permanência das/os estudantes que entram para o programa e no

fomento a continuidade dentro do campo acadêmico. Para além disso, a atuação forte no campo da Extensão é o que aproxima o projeto dos movimentos da sociedade.

Feitosa (2014) e Silva (2014), apesar de não se debruçarem especificamente sobre o Programa PET, identificam questões importantes ao analisarem seus resultados: o primeiro exalta o caráter interdisciplinar do grupo ao analisar as práticas curriculares do curso de Ciências Biológicas da UFCE e suas implicações para a formação docente; e a segunda identifica a importância de programas institucionais, como o PET, no que diz respeito as pesquisas que ocorrem na formação inicial da/o pedagoga/o.

3.1.2.4. Gênero e Sexualidade: Perspectiva Decolonial

Hariagi Nunes (2019) busca perceber maneiras de existência e resistência de alunas e alunos que desobedecem aos padrões de gênero, sexualidade, raça, classe, religiosidade e etc. em uma escola pública de Porto Alegre, e para isso sustenta os seus estudos na perspectiva feminista decolonial. Buscando romper com as propostas hegemônicas do feminismo e tornar visíveis as artimanhas da colonialidade/modernidade a autora percorre referências que buscam produzir outros discursos e epistemologias que combatam o racismo, a violência epistêmica e a dependência econômica e relações neoliberais. Ancorada em autoras como Yuderkys Espinosa Minõso ela explica a necessidade de conhecer o sistema moderno/colonial de gênero pensado por Maria Lugones diante da importância de ampliar a concepção de colonialidade de poder de Aníbal Quijano.

Entendendo o ambiente escolar como um espaço que reúne corpos diversos e conflituosidades, utiliza o conceito de cultura escolar, cultura juvenis, pedagogia da sexualidade e heteronormatividade para pensar as diversas dinâmicas que surgem do chão da escola. A partir do seu diário de campo, relatos e “Escrevivências” escolarizadas, Nunes (2019) constrói 5 contos ficcionais fazendo revelar-se relações que possibilitam dialogar corporalidades que desviam dos padrões hegemônicos.

No trabalho de Ana Célia Santos (2019) o foco está em analisar as possíveis relações entre as representações sociais e as práticas docentes das/os professoras/es, buscando compreender como são construídas as relações de gênero na educação infantil. Se pautando nos estudos pós-coloniais e descoloniais a autora critica a ciência moderna e pós-moderna, indicando a partir de Sardenberg (2002) que a ciência além de ser um processo cognitivo é também produto social esculpido pelos contextos sociais e políticos. Fundamentando-se em

referências que discutem a colonialidade a autora questiona a hegemonia cultural euro-americana e sua presença nos processos educativos institucionalizados, afirmando a contribuição do feminismo pós-colonial para a descolonização da escola, a entendendo como produto da sociedade ocidental moderna, LOURO (1997).

Após as análises das entrevistas com professoras e professores do Centro Educacional de Educação Infantil, Santos (2019) percebe a forte influência dos conhecimentos construídos pelo heteropatriarcado presentes nas práticas pedagógicas evidenciando uma educação sexista, apesar de apresentarem abertura para aspectos da pluralidade e diversidade presentes no ambiente escolar.

Stela Rosa (2016) buscou analisar como se dá a identificação e reconhecimento de saberes das mulheres trabalhadoras da turma de EJA do IFSC que se encontram em situação de vulnerabilidade social. A partir dos estudos decoloniais ressalta a influência do eurocentrismo no processo de reconhecimento e validação de saberes, e critica o lugar de inferioridade e subalternidade dos grupos colonizados, principalmente negros e comunidades indígenas, dentro das relações sociais e mais especificamente dos processos educacionais. Valendo-se das discussões sobre colonialidade de Quijano e Mignolo, dos estudos de gênero com Lugones e Scott e dos estudos raciais de Fanon e Hasenbalg, dentre tantas outras referências, a autora permeia diálogos que caminham na direção de uma pedagogia decolonial. Ela entende a pedagogia decolonial como um movimento cuja teorização e reflexão partem de novas construções e maneiras de ver, pensar, escutar, sentir que se alinham ao horizonte decolonial (WALSH, 2013).

Após seu percurso metodológico Rosa (2016) constatou que a relação do corpo docente do IFSC com os saberes das mulheres trabalhadoras é atravessada por construções históricas e sociais resultantes de um processo cruel de colonização, e que o racismo e sexismo sofrido por elas não encontram eco nas práticas pedagógicas do corpo docente, visto que suas realidades são diferentes.

Marcio Oliveira (2018) buscou compreender como a angústia resultante da LGBTfobia se configura em colonialidade de ser nos estudantes dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e em Física do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco. O autor se empenha em discutir padrões sociais e heteronormativos e os limites criados para sexualidade construídos pela cultura colonial, que vem acompanhada pela LGBTfobia e todo ódio, desprezo e medo que lhe são característicos (Borrillo, 2015). Procura então analisar o percurso histórico das sociedades e culturas através da desumanização causada pela exploração colonial (MALDONADO-TORRES, 2016) a qual impõe uma

referência de subjetividade permitida e desejável, levando em consideração a sexualidade e os papéis de gênero. Após as análises realizadas Oliveira (2018) constatou a opressão de estudantes pelos padrões de heteronormatividade historicamente estabelecidos configurando a vigilância exercida pela colonialidade do ser, apresentando as manifestações de angústia por meio da presença de sentimentos como medo, tristeza e sufocamento.

Sergio Rêgo (2017) foca seu estudo no mapeamento de publicações feministas de 5 países: Argentina, Brasil, Colômbia, México e Venezuela. Costura suas discussões sobre a produção feminina na academia e discute a visão hegemônica sobre a ciência decorrente da modernidade. Afirma ainda que dialogar sobre a presença e função desempenhada pela professora mulher dentro das universidades da América Latina é essencial para caminhar no sentido de uma educação libertadora. Para isso traz algumas discussões sobre os estudos pós-coloniais como o de Lugones (2011) que aborda as questões de colonialidade de gênero. Diante das análises das publicações de cada país, o autor derivações de discussões promovidas por autoras europeias e norte-americanas, o que desconsidera as produções do feminismo latino-americano, além disso, destaca o Brasil e o México com a maior quantidade de artigos em revistas feministas. De uma maneira geral, Rêgo (2017) evidencia uma carência no que diz respeito a relação da mulher com a academia e a docência.

3.2. Análise dos Artigos

A pesquisa feita para o levantamento dos artigos foi realizada no banco de dados da Biblioteca Eletrônica Scielo, com o mesmo recorte temporal de 2014 – 2020, utilizando o mesmo cruzamento das palavras citadas anteriormente. O resultado encontrado foi ainda menor se comparado com as pesquisas de dissertação e tese, apresentando apenas 2 trabalhos, sendo um deles recorte da dissertação de Jean Gama (2018), já apresentada anteriormente, onde ele traz os impactos do PET – Educação Física no Centro de Educação Física da UFES entre os anos de 1994 e 2018. Mesmo expandindo os campos de procura para resumo, o número permaneceu o mesmo. O resultado quase nulo das pesquisas configura um espaço relativamente novo para discussão sobre os temas de gênero e sexualidade dentro do Programa de Educação Tutorial. A sigla PET em muitos resultados vinha acompanhada da palavra “saúde”. Nesses casos ela significa Programa de Educação para o Trabalho,

comumente empregada em pesquisas no âmbito da saúde, e que não fazem parte da investigação desse projeto.

Já em relação à temática de gênero e sexualidade, procurei realizar a busca cruzando apenas as categorias gênero e colonialidade. O resultado apresentado foi de 29 artigos, os quais, após leitura dos resumos e constatação de não se debruçarem sobre as discussões educacionais, reduziram-se a 5. Os artigos de Oliveira (2017) e Bezerra (2019) se dedicam ao cenário educacional e aplicam a temática de gênero na perspectiva decolonial no ambiente escolar. Já Ballestrin (2017), Gomes (2018) e Lugones (2014), apesar de não se debruçarem sobre esse lócus, trazem discussões importantes sobre os movimentos feministas dentro do cenário pós-colonial.

O artigo de Souza e Gomes (2015), intitulado “Programa de Educação Tutorial: Avanços na formação em física no Rio Grande do Norte” procura analisar a influência do PET - Física no desempenho discente ao longo do curso. Para isso os autores comparam o tempo de graduação e taxa de evasão do curso entre petianas/os e alunos não bolsistas. A análise dos dados feita entre 1988 e 2009 demonstra que aquelas/es concluem o curso com, em média, 8 semestres, número que é o normal do curso, enquanto que os não participantes do grupo concluem em média em 11,3 períodos. Sobre o índice de evasão, eles destacam que, apesar do total de estudantes que não foram bolsistas ser maior dos que os que foram, não se pode deixar de lado que a taxa de sucesso dos ex-integrantes é de 94%. Investigando o mercado de trabalho, relata que 95% dos egressos estão relacionados com a sua área de formação.

A produção de Souza e Gomes (2015) considera o PET-Física como um programa de excelência e que, devido a esse caráter, produz estudantes com a mesma característica. Concepção que ainda carrega posições antigas do projeto inicial do programa, que ignora a importância do alcance e da função social do PET. Apesar dessa questão, os autores enfatizam a grande influência que ele exerce na continuidade da trajetória acadêmica e do seu papel fundamental na diminuição da taxa de evasão de alunas e alunos da graduação.

O artigo de Selma Bezerra (2019) busca interpretar discursos presentes nas falas de alunas/os do ensino médio, tendo como ponto de análise o conceito de colonialidade de gênero. Ancorando-se nos estudos de linguística aplicada de Pennycook (2006) e do conceito de colonialidade de gênero de Medonza (2017) e Lugones (2007), discute os projetos modernos de sociedade e o pensamento eurocêntrico construído nas Américas pelos processos de colonização. A partir de suas anotações de aula e dos trabalhos produzidos pela turma Bezerra (2019) identificou a presença de discursos alinhados a noção de colonialidade de

gênero e enxerga o letramento crítico como uma possibilidade de desobediência aos padrões sociais modernos.

Rosana de Oliveira (2017) apesar de não se debruçar especificamente sobre os estudos de gênero trabalha com a possibilidade de descolonizar o pensamento, o que se torna fundamental para os movimentos da educação, em especial a educação do campo. Analisando os processos de silenciamento dos saberes por uma hegemonia euro-ocidental, procura entender como os livros do Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) apresentam seus conhecimentos. Discute o mito da democracia racial e uma suposta harmonia fundante da sociedade brasileira, que se faz presente nos conteúdos abordados pelos livros, bem como os discursos eurocentrados que em nada se aproximam da realidade do campo. Oliveira (2017) acrescenta que a estratégia do politicamente correto, presente nos livros didáticos, em falsear respostas às demandas por justiça epistêmica é vazia de possibilidade transformadora.

Os artigos de María Lugones (20014), Luciana Ballestrin (2017) e Camila Gomes (2018) não direcionam seus estudos para os debates educacionais, contudo, colocam gênero como categoria para analisar os processos de colonização. Lugones (2014) traz para debate o termo colonialidade de gênero, fazendo repensar os aparelhos repressivos e exploradores do período colonial e de como se dava a relação colonizador e a/o colonizada/o, pensando em termos de raça, gênero e sexualidade. Ballestrin (2017) parte desses processos e chama para o debate o choque entre o feminismo ocidental e o não ocidental ou do sul, que diante do contato com as teorias pós-coloniais, fizeram crescer ideias de um feminismo terceiro-mundista. Já Gomes (2018) parte do texto de Joan Scott para entender o gênero como uma forma de colonialidade, criticando o seu uso como categoria primária, colocando no plano de fundo as discussões de raça. Afirma então que a análise decolonial de gênero não permite essa dissociação e que ao analisá-las de forma separadas apenas um lado da história é mostrado.

3.3. Grupos de Trabalho e suas Atuações

Dedico essa parte à análise de GTT's que se aproximam da discussão do meu tema, buscando entender como eles tratam as questões que aqui serão suscitadas. Para isso Investigamos 3 GTT's da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), trabalhos do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) e as produções do Encontro Nacional dos Grupos PET (ENAPET).

3.3.1. ANPEd

Na ANPEd foram analisados os GT23 - Gênero, Sexualidade e Educação, GT05 - Estado e Política Educacional e o GT11 - Política da Educação Superior, por entender que a pesquisa e discussão sobre esses temas são essenciais para falar sobre o PET e questões de gênero e sexualidade no ambiente educacional. Para essa investigação foram examinados trabalhos da 37ª, 38ª e 39ª reunião realizadas em 2015, 2017 e 2019 respectivamente para então acompanhar como estão ocorrendo as discussões dentro desses GT's.

O GT23 – Gênero, Sexualidade e Educação da ANPEd foi criado em 2003 durante a 26ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Poços de Caldas ainda como Grupo de Estudo. Seu objetivo era estudar e discutir a temática de gênero e sexualidade e seus atravessamentos com o campo da educação. Hoje, já como GT, é coordenado por Fernando Seffner da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e reúne vários grupos de pesquisa empenhados na discussão do tema.

Algumas análises importantes são suscitadas pelos trabalhos expostos no GT 23 e que rodeiam as discussões de gênero e sexualidade no âmbito educacional. No que diz respeito à agenda neoliberal e conservadora que vem se alastrando por dentro desse cenário, evidencia-se a forte presença religiosa nos debates públicos sobre educação (CASTRO, 2017). As discussões acerca dos movimentos feministas e de uma suposta “ideologia de gênero” tomam volume e rapidamente têm seu conceito deturpado e veiculado de maneira banal a fim de não conflitar com convicções morais e religiosas do grupo dominante. Guizzo e Felipe (2015) também apontam o crescimento e forte interferência do setor conservador nas políticas educacionais ao analisarem os avanços e retrocessos das políticas públicas relacionadas a gênero e sexualidade

A violência é outra problematização que vem sendo tratada pelo GT. A experiências de professoras e professores, alunas e alunos que assumem fazer parte da comunidade LGBTQI e os diversos ataques sofridos por esse grupo é enfatizado. Silva e Xerez (2019) apontam para o número alto de violência e assassinatos contra esse grupo e demonstram preocupação com a absorção dessa violência pela escola. Barbosa (2019) destaca ainda a violência simbólica destinada às meninas, a qual impõe maneiras arbitrárias de ser e cobra por “decência no espaço escolar” (p.5). Vianna e Cavaleiro (2015) ao analisarem as vivências de garotas lésbicas ou bissexuais na escola pública relatam a maneira que suas relações amorosas são ocultadas e controladas para que sejam discretas, evidenciando o poder exercido sobre suas sexualidades.

Outras análises sobre as teorias de gêneros vêm acompanhadas dos conceitos de colonialidade e das ideologias contidas no mito da modernidade, os quais submeteram as mulheres colonizadas e escravizadas às condições de opressão, subalternização e silenciamento que geraram movimentos hierárquicos e unilaterais estruturantes para as relações sociais atuais. Adriane Lima (2017), em seu trabalho, busca evidenciar urgências históricas que precisam ser problematizadas e diz que “o propósito é trazer à superfície da história “a voz” de um grupo de sujeitos - as mulheres - que em meio às adversidades e violências superaram a invisibilidade (...)”. Nesse sentido, os trabalhos vêm apontando pra necessidade de se estudar a intersecção das categorias gênero/sexualidade/raça/classe e as consequências provocadas pelos atravessamentos e diferentes combinações dentro e fora do cenário educacional.

O GT de Estado e Política Educacional procura discutir e defender um caminho democrático para a educação dentro do contexto no qual o avanço do individualismo e da meritocracia vem se tonando cada vez mais fortes. Santos (2015) evidencia a emergência da competitividade e busca pelas melhores posições da educação, que por sua vez segue o processo mercadológico marcante das lições do neoliberalismo. Silveira e Lagares (2017) analisam a incompatibilidade entre um sistema que visa o acúmulo de riquezas e os preceitos democráticos, transformando ou reafirmando dinâmicas educacionais que tem em seu fim, a manutenção de uma sociedade estratificada. Nessa direção, as discussões atravessam o discurso de que o privado é a luz para os problemas da gestão pública. Lima (2017) analisa a relação entre o Estado e a educação no Brasil e aponta que o primeiro não é mais o provedor das políticas públicas e sim aquele que gerencia ou regula. Sobre isso Peroni (2015) afirma que nessa linha tênue entre o público e o privado na educação básica brasileira, o Estado não é mais o principal executor, afirmando então o fortalecimento das mãos do mercado em cima das políticas educacionais. A educação e seus ajustes a necessidades do capital são vistos também pelos instrumentos de avaliação da qualidade do ensino. Mas como analisar a gestão pública educacional se a qualidade do ensino é vista e avaliada sob a lógica do capital? (CAPELA, 2017).

A atuação da burguesia Brasileira dentro do Estado e das Reformas Educacionais, a inserção de OS's na gestão de escolas e a militarização dos colégios públicos são discussões frequentes e que colocam no centro dos debates as políticas conservadoras brasileiras e como elas vêm afetando o sistema educacional nacional (QUADROS, 2019; NAZARETH, 2019; SILVA, 2019; VEIGA, 2019).

As discussões dentro do GT de Política da Educação Superior giram em torno do processo de expansão do acesso e permanência de estudantes na graduação e no combate ao histórico papel das Universidades na manutenção dos privilégios e poder das classes dominantes. Com foco nas desigualdades raciais e sociais a Política de Cotas implementada em 2012 vem transformando o perfil de estudantes nas Universidades Federais, apesar de muitos desafios institucionais persistirem (RABELO, 2017). A problematização das epistemologias dominantes dentro da academia é uma questão que também está presente nos debates, como aponta Oliveira et al (2017): “O conhecimento produzido nas universidades representa um espaço legítimo de poder, definindo limites e prioridades para os que o dominam” (p.5). Acrescentam ainda, as discussões sobre desequilíbrio nas relações centro-periferia e Norte-Sul e a forte presença dos Organismos Internacionais nas políticas públicas.

As questões sobre os avanços neoliberais e dos processos de privatização também entram nas discussões. Santana e Cerdeira (2015) analisam o ensino superior de Portugal e do Brasil e os efeitos das políticas públicas e atentam para a evolução cruel das ações neoliberais no que diz respeito ao nível de desigualdade educacional. Ainda sobre isso, Mancebo (2015) faz uma análise importante sobre a expansão do ensino universitário no Brasil. Ela aponta um processo de mercantilização do ensino superior acompanhando as transformações capitalistas desenroladas a partir dos anos 70. Fato que demonstra como a lógica econômica comanda os projetos educacionais para que suas demandas sejam atendidas.

As discussões sobre assistência estudantil e democratização do acesso prosseguem sendo as investigações indispensáveis dentro do GT. Oliveira (2019) aponta a importância da assistência estudantil para a permanência de estudantes no ensino superior acrescentando a importância dos movimentos da sociedade civil e das suas demandas sobre desigualdade racial e social. A discussão sobre o PET é tímida, mas se apresenta como um programa importante no que diz respeito a permanência dos estudantes que participam dele. Rodrigues (2019) analisa o PET e a trajetória de estudantes da Guiné-Bissau que vêm para o Brasil estudar e que entraram para o Programa, e afirma: “a participação no PET tem oportunizado aos estudantes guineenses apoio no âmbito financeiro, acadêmico e social, destacando mais uma vez a natureza da excelência dessa política pública e a relevância de sua permanência” (p.5).

3.3.2. ENDIPE

Como o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino possui eixos temáticos a cada congresso, investiguei os trabalhos que abordam as temáticas de gênero e sexualidade, bem como aquelas que abordam as problematizações do Programa de Educação Tutorial e discussões sobre Projetos de Extensão. Para isso procuramos analisar alguns trabalhos dos encontros ocorridos nos anos de 2014, 2016² e 2018.

As discussões que surgiram na ENDIPE de 2018 a respeito da temática de gênero avançam sobre o olhar para as práticas escolares e de que maneira elas lidam com ideias e discursos que reafirmam padrões de gênero e sexualidade nos espaços escolares. Lima (2018) foca sua análise nas brincadeiras e brinquedos ditos apropriados dentro do ambiente escolar e afirma que, reconhecendo a escola como um espaço de poder, é imprescindível que as discussões sobre as práticas e os sujeitos aconteçam “para redescobrir e desconstruir significados” (p.4). Oliveira (2018) também explora as práticas escolares e foca na ação docente e no cotidiano da Educação Infantil entendendo a importância dos discursos presentes nesse espaço para afirmação ou rejeição de padrões normativos de gênero. A prática pedagógica de professoras/es da educação básica e de professoras/es em formação é um dos pontos centrais para análise das questões de gênero e sexualidade, como observada nas pesquisas citadas acima e no trabalho de Silva e Moreira, (2018). Tal ponto indica um olhar para as ações de extensão, tanto na formação de graduandas/os, quanto na sua atuação dentro da formação continuada.

Assim como nos GT de Gênero, Sexualidade e Educação da ANPEd, o debate sobre interseccionalidade aparece, mesmo que de forma tímida, dentro dessas pesquisas e enfatiza a necessidade de entrelaçar gênero, sexualidade, raça e classe. Ao analisar a interseccionalidade dentro do Plano Nacional de Educação de 2014, Silva et al (2018) afirma que nenhuma das 20 metas do plano cita diretamente questões de raça, gênero e sexualidade e destaca o “silenciamento e apagamento das categorias citadas” (p.5). Santos et al (2018) também discutem as relações étnico-raciais e as relações de gênero no ambiente educacional observando e interpretando práticas pedagógicas de professoras e professores do ensino infantil.

As discussões especificamente sobre o Programa de Educação Tutorial se apresentam de maneira pouco aprofundada dentro da ENDIPE, que manifesta, em maior escala,

² Os anais da ENDIPE 2014 e 2016 encontram-se indisponíveis até o presente momento

investigações acerca dos Projetos de Extensão. O debate gira em torno das atividades de ensino, pesquisa e extensão relacionadas às ações que envolvem o PET e seu objetivo de aprofundar os conhecimentos e a formação docente. Conforme Medeiros e Vieira (2018), as atividades extracurriculares e a interação com outras instituições fazem parte da atuação do programa, evidenciando assim, o comportamento baseado na extensão. Esse caráter do PET permite a Universidade atravessar os espaços que a distanciam de outros segmentos da sociedade, permitindo um contato com realidades distantes ou próximas. Para os autores os eventos produzidos pelo programa “proporcionam ampla socialização dos conhecimentos produzidos na Universidade” (p.36), o que estreita ainda mais a conversa com áreas de conhecimentos distintas.

Sobre a extensão universitária como um todo, os trabalhos discutem os diálogos e aproximações possíveis através das atividades extensionistas para a construção e ressignificação de práticas e epistemologias. Ferreira e Silva (2018) salientam em seu trabalho que o projeto de extensão em Comunidades Quilombolas permite o reconhecimento dos seus saberes e manifestações, assumindo a sua relevância para a educação. Sobre essa questão, Moreira et al (2018) acrescenta a importância de admitir diferentes práticas educativas para lidar com culturas historicamente silenciadas e negligenciadas dentro da sociedade e do cenário educacional. As pesquisas então trabalham em cima dos diálogos possíveis através das ações de extensão, que permitem a aproximação com a educação não formal e conhecimentos populares constantemente barrados pela sociedade.

3.3.3. ENAPET

Investigando os anais do ENAPET 2019 e buscando identificar as discussões de gênero e educação manifestadas no encontro, destaco três trabalhos, todos do grupo PET Conexões de Saberes: Dantas et al (2019); Silva et al (2019); e Paes et al (2019).

Dantas et al (2019) focam sua pesquisa em escolas estaduais de Natal (RN) buscando focar a temática de gênero e sua relação com a educação. As autoras apontam que as discussões que envolvem essa relação são pautadas por diversas instancias, o que gera incerteza no trato das questões. Entretanto, acrescentam os desvios e caminhos percorridos pelas professoras para conseguirem abordar esses diálogos diante da onda conservadora crescente nas instituições públicas. Seguindo as análises sobre a interferência conservadora, Paes et al (2019) se debruça sobre os argumentos que se colocam contra a inclusão das

questões de gênero dentro do currículo da educação básica. Analisando o discurso de “ideologia de gênero”, fazem uma revisão de literatura e de documentos e apontam a intervenção acentuada das crenças religiosas e morais sobre o que pode ou não ser dialogado na escola, evidenciando também, a forte presença do discurso conservador e moral nas decisões educacionais. Ao final contrapõe a ideia de doutrinação sexual afirmada por aqueles que defendem uma suposta ideologia de gênero, apontando que independente das discussões serem levantadas ou não, elas já estão presentes nos contextos sociais da comunidade escolar.

O trabalho de Silva et al (2019) relaciona gênero com as questões étnico-raciais aplicando no ambiente educacional, mais especificamente no ensino médio de uma escola pública em São Luis (MA). Sua análise rodeia a percepção de alunas/os do ensino médio sobre racismo e gênero, e evidenciam a dificuldade apresentada em definir conceitos que atravessam esses temas, apontando a necessidade de serem trabalhados dentro do ambiente educacional. Defendem e incentivam debates e reflexões consistentes voltadas para a desarticulação do machismo e racismo. Sendo assim os trabalhos do ENAPET 2019 que trazem discussões sobre gênero entendem a importância da sua presença no ambiente educacional de forma consistente e combinada com a prática pedagógica.

Diante da indisponibilidade dos anais de 2018 e 2017, resolvo analisar os documentos do encontro de 2016 e 2015. Os trabalhos do XXI ENAPET realizado em 2016 no Rio Branco (AC) não trazem discussões específicas sobre gênero e sexualidade. Apenas evidenciam em algumas pesquisas o papel importante do PET em relação aos saberes adquiridos sobre as relações de gênero e poder, violência e discriminação, enfatizando tanto as práticas extensionistas quanto as produções acadêmicas. Os trabalhos de 2015, do XX ENAPET passado em Belém (PA), apesar de não desenvolverem de forma mais representativa os diálogos de gênero com educação, apresenta algumas análises mais focadas se comparadas a 2016. Silva (2015) investiga as relações de gênero no assentamento rural Vale do Lírio e enfatiza a falta de reconhecimento do trabalho das mulheres, tanto no campo quanto nos afazeres domésticos. Já Souza (2015) foca seu trabalho na formação profissional da/o assistente social e as possíveis interferências das religiões no que se refere à maneira de lidar com a diversidade de gênero e sexual. Ela aponta então para uma limitação das/os estudantes inseridos em religiões no enfrentamento dessas questões.

As pesquisas trazidas para a análise evidenciam os diálogos urgentes que necessitam ser feitos dentro e fora do ambiente educacional acerca das discussões de gênero e sexualidade, pois em virtude do que se apresenta nas escolas e nos projetos conservadores voltados para educação percebe-se um movimento de banalização e esvaziamento de

conceitos, bem como a perpetuação de um sistema de exclusão. Fato que aponta a emergência de entender profundamente relações históricas de dominação e silenciamento que auxiliam a manutenção de discursos deturpantes sobre questões essenciais para entendermos a nossa sociedade.

4. COLONIALIDADE, COLONIALIDADE DE GÊNERO E EDUCAÇÃO

Dedicarei esse capítulo e suas subdivisões às discussões teóricas sobre a formação do mundo moderno colonial e como ele compõe até hoje as nossas estruturas relacionais, a estrutura institucional e os eixos que constituem a nossa realidade. Sendo assim, entenderemos a nossa realidade a partir das discussões das empreitadas do colonialismo e como ela opera na construção do conhecimento. O objetivo aqui é entender a maneira que como a lógica colonial forjou uma não humanidade em cima de diferenciações pautadas pela construção de categorias como raça e gênero.

Além disso, invisto no debate acerca dos debates feministas decoloniais, suas críticas ao feminismo branco ocidental que invisibiliza a realidade das mulheres atravessadas pela colonialidade. Somado a isso, percorro as discussões a cerca de uma pedagogia que caminhe no sentido de transgressão à política colonial.

4.1. O Presente Cheio de Passado: Formação do Mundo Moderno Colonial

Eu ainda estou firme
Meu povo
Faz tremer o chão
Com pandeiro e matraca
Maraca de prata na mão
(Humberto Maracanã – Maracá de Prata)

A grande e brilhante ideia do europeu como superior (aqui espero que tenham certeza da minha ironia), indivíduo não só civilizado, mas detentor do poder de civilizar, e logo do conhecimento, só foi possível a partir do seu encontro com a América e de um forte e cruel processo de desumanização dos povos originários e escravizados. Foi atribuído a eles um atraso irreal e tão falacioso quanto a suposta superioridade europeia para que o processo de colonização se alastrasse e criasse raízes profundas em função do progresso colonizador.

Seria um tanto quanto ingênuo aceitar sem questionamentos o acaso desviando navegadores europeus para longe das rotas marítimas que os levaram tantas vezes para tratar de acordos comerciais com a Índia. Sendo rota planejada ou não, o deslocamento do eixo de rota comercial que ocasionou o encontro da Europa com a América é importante para entender a modernidade e todas as transformações que surgiram desse acontecimento.

Mignolo (2005) afirma que esse momento é fundamental para atingir a história do capitalismo e da modernidade/colonialidade. Nesse período a Europa se constrói como o centro da história mundial e sustenta essa posição eurocêntrica apoiada na violência, acumulação de riquezas e destruição da história dos grupos colonizados. Mascarando suas ações em cima do ato civilizatório e da cultura que veio para emancipar os povos “atrasados”, o Ocidente constrói narrativas assimétricas e discursos desiguais, essenciais para a exploração dos territórios. (DUSSEL, 2005; SAID, 1996).

A antropóloga Afro-dominicana Ochy Curiel (2020), destaca que os processos de colonização se deram de maneiras diferentes nas sociedades e que a experiência vivida pelos Estados Unidos e Índia, ou na maioria dos países latino-americanos e caribenhos não são do mesmo tipo. É nesse sentido que questiono a produção que sustenta as práticas, sobretudo da América Latina. Sobre isso, Yuderkys Miñoso (2020), ao narrar o seu contato com pensadoras e pensadores comprometidos com o giro decolonial, atenta para a construção de discursos que atribuíram à América Latina “certa especificidade e exterioridade diante da razão moderna ocidental” (p.100)

Dussel (1999) afirma que a América é produto da modernidade dentro da construção do sistema mundo, onde a Europa, para se construir como centro do mundo precisou produzi-la como sua periferia. Todo esse processo se deu com o circuito comercial do atlântico iniciado em 1492, momento que o capitalismo se faz mundial através do colonialismo. A relação intrínseca entre capitalismo, modernidade e colonialismo produz um padrão mundial de poder: a colonialidade do poder cuja denominação é dada por Aníbal Quijano.

A naturalização de certas categorias foi um procedimento eficaz da colonialidade moderna para separar colonizadores de colonizados. Nesse sentido para o primeiro dominar o segundo foi necessário produzir e reafirmar um suposto lugar natural de subordinação e periferia as quais as comunidades originárias e escravizadas pertenciam. Para isso, a categoria raça foi criada e concentrou-se na sustentação dessa obrigatoriedade de separação, reorganizando aspectos de superioridade e inferioridade (QUIJANO, 2005; 2009). O autor aponta que, a partir da ideia de raça, a colonialidade do poder produz e introduz uma classificação universal que, por sua vez, foi viabilizada pela expansão do colonialismo.

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova id-entidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova

maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. (QUIJANO, 2005, p.107)

Luiz Rufino (2019) aponta que a invenção da raça é uma noção que antecede a humanidade no processo civilizatório colonial europeu fundamentando-se na destruição das comunidades não brancas. Essas práticas antigas de superioridade/inferioridade mencionadas por Quijano são explicadas por Lélia Gonzalez (2020). Ao falar da questão racial na América Latina a professora e antropóloga brasileira reflete sobre a experiência que os espanhóis e portugueses adquiriram sobre as formas de articulação das relações raciais já na sua luta de muito tempo contra os mouros. Luta que, além de carregar a dimensão religiosa, foi conduzida também pela dimensão racial e estruturou as sociedades ibéricas numa ordem onde os espaços e lugares são hierarquicamente ocupados. Sobre a extensão desse sistema para a América Latina ela acrescenta que, como herdeira das ideologias de classificação social e do modo de operação jurídico e administrativo das grandes metrópoles, não houve outro caminho senão a absorção dessas características hierárquicas.

Lugones (2020), Mignolo (2005) e Quijano (2009) afirmam que a classificação social imposta pela colonialidade à população mundial, sobretudo ao povo latino-americano, atravessa cada área estruturante da vida social. Ela incide nas relações sociais de exploração/domínio/conflito em relação à disputa sobre controle do trabalho e seus produtos, natureza e seus recursos, da subjetividade e controle do sexo. Isto é, ela atropela histórias, discursos, conhecimentos, hábitos e tantas outras esferas que constituem a história de uma civilização, de maneira silenciosa e invisível, se configurando como a forma de dominação mais simbólica que atua, não só na dominação física e material, mas na intersubjetiva também. A violência e intimidação são fatores estruturantes para o bom funcionamento e construção do domínio de um grupo sobre o outro. Mas não só os instrumentos físicos e materiais são importantes afirma Susana de Castro (2020)

A absorção dos simbolismos do colonizador e sua reprodução, que tem por consequência a permanência dos modos de produções sociais no interior dos grupos colonizados, interfere na subjetividade e na construção enquanto comunidade. Esse forjamento das subjetividades se dá na diferença colonial, e é então o que faz o colonizado se enxergar a partir do colonizador e perpetuar essa visão ao longo do tempo (MIGNOLO, 2005; QUIJANO, 2009). É a conservação desse pensamento que nos permite diferenciar colonialismo e colonialidade. Quijano (2009) e Mignolo (2005) alertam que o primeiro estava ligado à geopolítica e dominação territorial, enquanto que o segundo se dava pela absorção de

simbolismos e formas de pensar do colonizador. A quebra de domínio político e territorial através da independência, todavia, não implicava no rompimento com a base de pensamento e hierarquia do colonizador. Pelo contrário, essa forma de dominação simbólica e quase que invisível permanecia mesmo com as conquistas pela independência, conservando as peculiaridades da exploração.

Em *Becos da Memória*, Conceição Evaristo (2017) apresenta as consequências da desigualdade centralizando sua narrativa na história de moradoras/es de uma favela que passa por um processo de desfavelamento, sendo retirados, pouco a pouco, de suas casas. Maria-Nova, menina de 13 anos moradora da favela é a personagem que vai costurando a trama, buscando colecionar histórias dos seus próximos, evidenciando os laços afetivos cultivados ao longo do tempo por várias famílias que criaram sua vida, ou parte dela, dentro de um cotidiano de miséria, opressão, conhecimentos e memórias. Com seu olhar observador e inquieto por novas histórias, lia o que estava escrito e o que não estava, evocava memórias individuais e coletivas e tantas experiências que são passadas a ela. A sua apreensão de tantas histórias que se misturavam entre grandiosas e miseráveis, afirmava o que ela não lia, e sim o que via, escutava, sentia e vivia, ilustrando a continuidade e renovação da opressão.

Maria-Nova levantou-se dizendo que, sobre escravos e libertação ela teria pra contar muitas vidas. Que tomaria a aula toda e não sabia se era bem isso que a professora queria. Tinha pra contar sobre uma senzala de que hoje, seus moradores não estavam libertos, pois não tinham nenhuma condição de vida. (EVARISTO, 2019, p.150)

Aimó “a menina que ninguém sabe quem é”, diferente de Maria-Nova, mas nem tanto, não evocava memórias individuais e nem coletivas. Aliás, é em busca dessas memórias que a menina parte em uma aventura com Exu e Ifá, orixás da mitologia iorubá, para tentar resgatar as lembranças perdidas ao ser arrancada, ainda pequena, de sua família no continente africano e levada para o Brasil. Lugar onde não conhecia ninguém e ninguém a conhecia.

(...) muitos e muitos dos nossos têm sido levados de nosso antigo lugar para o outro lado do mar, para terras muito distantes, para novas nações onde quem manda são os brancos que escravizam nosso povo. A escravidão separa os nossos de suas famílias para sempre, os faz esquecer suas origens e seus orixás, e os obriga a louvar um outro deus. Nós sabemos que o deus deles é o nosso pai, Olorum, com outra cor e outro nome, mas eles não sabem. (...) Os nossos que vivem do lado de lá da grande água ganham novos nomes, novas famílias e, como disse, uma nova religião. Eles aceitam porque não são livres para escolher, são escravos. Mas aos poucos e com grande sacrifício vão conquistando a liberdade e se organizando para refazer suas verdadeiras tradições. E nós, orixás, somos parte disso. (PRANDI, 2017, p.27-28)

A escritora negra, feminista, lésbica e norte americana com descendência caribenha, Audre Lorde (2019), enfatiza a importância de se contatar com os saberes mais ancestrais, aqueles que não são desviados pela consciência europeia para entender as costuras opressoras que estruturam as relações. Por isso é tão importante o afastamento compulsório dos indivíduos de seus povos, da sua terra e dos conhecimentos gerados. Por isso é tão importante silenciar e apagar seus saberes, práticas, organizações, pois eles dão identidade, eles (re)humanizam.

A desumanização inerente e sustentadora de tal sistema se junta às costuras que perpetuam o ódio entre aquelas/es que, em certo ponto, cruzam experiências, mas que devido a um padrão de poder que serve de engrenagem para a dominação e exploração, se veem como opostos. Lorde (2019) nos diz que “fomos ensinadas a ignorar as nossas diferenças, ou a vê-las como causas de desunião e desconfiança” (p.137). Essa oposição é essencial para o distanciamento dos afetos e do cultivo da coletividade, por sua vez, tão importantes para entender e superar as vivências da colonialidade.

Aproveitando o espaço que Audre Lorde me proporcionou ao falar da diferença e de como aprendemos a lidar com ela, é necessário que seja evidenciado o momento em que pipoca ao redor do mundo protestos antirracistas em virtude da morte cruel de George Floyd, no dia 25 de maio de 2020 por um policial branco de Minneapolis. Em meio ao crescimento de manifestações há tanto tempo negligenciadas e que trazem o racismo estrutural para o centro do debate, outras expressões, que a princípio parecem apoiar todo esse processo, na verdade traçam um caminho contrário. Muito se tem visto falas e ações que buscam afirmar a união entre brancos e negros. Falas que se sustentam no discurso da ausência de diferenças, como se todos fôssemos apenas um. O problema está em constantemente confundirmos a necessidade de união com a necessidade de homogeneidade (LORDE, 2019). Não são, de maneira alguma, as nossas diferenças que nos separam, elas existem e não há porque negá-las ou evitá-las. O problema está em não reconhecermos as distorções que resultam do fato de ignorarmos as desigualdades produzidas em cima dessa diferença.

Essa reflexão é importante para discutirmos a branquitude e como a nossa condição de pessoa branca nos confere privilégios, mas não só isso, como que esses privilégios são erguidos em cima de opressões raciais históricas. A autoconstrução, sobretudo do homem branco, heterossexual de classe média alta, o coloca como representação da universalidade humana, o que não nos faz nos reconhecermos como pessoas brancas, e sim como um padrão que ocupa um lugar de poder (BENTO, 2014). Segundo Ruth Frankenberg (apud CARREIRA, 2018, p. 130) a branquitude confere a si mesma uma posição de poder

concebida pela sua invenção a partir do outro, atribuindo a esse outro o que não atribui a si mesmo diferenciando e naturalizando o lugar de inferioridade que se perpetua e se renova.

A diferença colonial pautada na diferença racial, étnica, cultural, sexual, religiosa e de gênero, pensadamente arquitetada pelo colonizador homem branco heterossexual, o coloca como padrão civilizado e moderno, e se distancia propositalmente das comunidades exploradas justamente para fundamentar todo esse processo de exploração. Discutir a branquitude, significa então, criticar os privilégios raciais, epistêmicos, estruturais e culturais que são outorgados as pessoas brancas, e como que ocupar esse lugar, conseqüentemente, implica na opressão de um outro grupo.

Maria Aparecida Silva Bento (2014) aponta que uma das características importantes da branquitude é a projeção do branco, onde ele projeta nesse outro o que não quer reconhecer em si, ou como parte de si. Nesse sentido, o branco constrói a sua superioridade e autoridade racial, epistêmica e cultural nos processos de construção do homem universal tendo a si como paradigma e projetando no outro o que não projeta para si. É importante destacar que essa autocriação parte também de saberes apropriados para si.

Considerando (ou quiçá inventando) seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. (BENTO, 2014, p.25)

A branquitude, então, arquiteta a si construindo o outro, aquele que é diferente, como inferior. Processo semelhante ao de modernização que caminhou lado a lado com a colonialidade para o avanço do colonialismo. Por isso, não é possível falar de decolonialidade sem discutir a branquitude. Ela desumaniza e exclui moralmente os outros, valoriza suas próprias características e fortalece os seus semelhantes. Ela ama apenas a si e sela um pacto do silêncio, no qual evita-se focar em si e discutir seus privilégios. O silêncio beneficia concreta e simbolicamente a/o branca/o do Brasil (BENTO, 2014). Porque me excluir da discussão sobre desigualdades raciais se participamos do mesmo processo histórico? Talvez seja para que o problema sobre as desigualdades raciais recaia apenas sobre a população que sofre, talvez seja para deixar de lado a dimensão do grupo branco evitando a discussão sobre seus privilégios (ibidem). A branquitude não quer se sentir desconfortável com as discussões raciais, ela não quer ter o seu privilegio e autoridade questionados.

Dessa forma, entender quais são os impactos do circuito comercial do Atlântico na formação do mundo moderno e compreender as suas implicações na América Latina é

perceber a relação quase que simbiótica da colonialidade de poder com a formação do mundo moderno colonial. A colonialidade então é concebida a partir da modernidade, tem sua origem na América e se expande a partir dela, e é nesse processo que a América é concebida como a primeira identidade da modernidade (QUIJANO, 2005).

O eurocentrismo, isto é, a Europa como centro da história mundial, se deu pela sua autoconstrução a partir da construção da América. Assumindo para si a ideia do ser universal, o homem branco naturaliza sua cor, gênero, sexualidade, religiosidade, cultura, epistemologia, história e linguagem, e cria a si a partir da criação do outro, aquele alheio ao centro, os tornando invisíveis. Ora, se existe um “outro” e esse outro em nada se parece com o “eu”, o ser moderno, ele é diferente de mim. Essa é a estratégia que constrói a política de dominação e exploração. Sobre essa prática colonial branca Castro (2020) nos diz:

O europeu forja sua identidade, enquanto europeu civilizado, superior, desenvolvido, a partir do encontro com as populações não europeias, às quais atribui atraso, baixo desenvolvimento, baixa cultura, etc. Falta-lhes a racionalidade moderno-científica e também a configuração territorial em Estado-nação. (p.145)

A modernidade alterou as relações globais econômicas, políticas, culturais e sociais do mundo, e é nela que a Europa ocidental se configura como centralidade cultural, histórica e de conhecimento (DUSSEL, 2005), construindo, segundo Quijano (2005) a ideia de raça voltada para a dominação do trabalho e seus produtos, natureza e seus recursos, da subjetividade e controle do sexo. María Lugones (2020), mesmo se apoiando na ideia de Quijano sobre a colonialidade, afirma que a raça não determina sozinha a base para o formato da colonialidade do poder anunciando que o gênero e a heterossexualidade acompanham a sua configuração. Sua crítica ao caráter hiperbiologizado, pelo qual o autor admite a noção de sexo, produz a expressão “sistema colonial de gênero”, discussão que se debruça sobre o uso de raça e do sistema sexo/gênero no processo de desumanização. Assunto que me dedicarei profundamente mais a frente.

A exploração e invasão, então, foram estruturadas na compreensão do outro, dotando os povos originários e escravizados como indignos de tratamento humano já que se distanciavam dos padrões sociais, culturais e epistemológicos do homem universal. Aimé Césaire (2020) estampa, com a ironia que lhe é característica, o racismo e o contexto colonial através da retomada de discursos travestidos de humanistas, evidenciando o quanto eles disfarçaram - ou pelo menos tentaram disfarçar - a verdadeira barbárie. É a “maldade de gente

boa” e a “bondade da pessoa ruim”. Será que é a mesma coisa, Chico? Você consegue me ajudar? Sobre a doutrina que regeu esse período com cruel maestria o autor nos diz:

Que o Ocidente inventou a ciência. Somente o Ocidente sabe pensar; que nos limites do mundo ocidental começa o tenebroso reino do pensamento primitivo, que, dominado pela noção de participação, incapaz de lógica, é o próprio retrato do pensamento falso. (CÉSAIRE, 2020, p.67)

Seguindo essa lógica, o tratamento sub-humano foi primordial para a acumulação de riqueza pela burguesia europeia. A modernidade e consequentemente a exploração da América Latina e Caribe serviu de engrenagem do capitalismo. E, para além disso, a sua constituição torna-se crucial para o aumento do poder capitalista, pois a relação metrópole/colônia trouxe novas formas de controle do trabalho com o objetivo de produzir mercadorias para o mercado mundial (CASTRO, 2020). Não foi simples coincidência o processo de modernização política e de crescimento do capital mercantil da Europa cair justamente durante o processo de suas conquistas violentas. Na verdade, toda essa evolução só foi possível diante de uma forte exploração da mão de obra e dos recursos naturais dos territórios dominados, crueldade que ocorria concomitantemente ao processo de criação do ideário de igualdade, fraternidade e liberdade:

O processo de ampliação dos direitos foi acompanhado pela expropriação das terras nas Américas e pela escravidão de negros e índios. Ninguém escraviza ou domina o outro sem impor um processo de inferiorização que justifique o tratamento sub-humano dado a uma pessoa que do ponto de vista biológico também é ser humano. O processo de modernidade europeia foi construído com o capital retirado das Américas (os minerais preciosos, a matéria prima). (CASTRO, 2020, p.143)

A atuação da colonialidade na divisão do trabalho nos leva enxergar que na Europa central essa separação não teve o fator raça como determinante, já que não era essa a categoria que os diferenciava. Entretanto, globalmente, as classes sociais foram distribuídas com base na colonialidade de poder, e tal diferença entre centro e periferia colonial, constantemente afirmada por esse padrão de poder, foi o pilar para a acumulação em benefício do centro. Nesse ponto Quijano (2005) questiona o que ele denomina de “teorias eurocêntricas sobre as classes sociais”, circunstância em que atenta para a classe social pensada a partir da experiência eurocêntrica da Europa ocidental. Partindo dessa perspectiva, a única diferença percebida é a que tem relação com o controle do trabalho, ou seja, essa visão reduz o processo de dominação e exploração, pois o único meio de poder é dado pelo controle do trabalho e pelas diferenças que surgem dele. Todas as outras instâncias de poder, ou são tidas como naturais ou como derivados dessa relação de produção. Sobre isso Lugones (2020) afirma:

Nesse sentido, a estrutura das disputas pelo controle da força de trabalho é descontínua: nem todas as relações de trabalho no capitalismo eurocêntrico e global se encaixam no modelo de relação capital/salário, ainda que esse seja o modelo hegemônico. Para começar a entender o alcance da colonialidade de poder é importante frisar que o trabalho assalariado sempre foi reservado, quase exclusivamente, para os europeus brancos. A divisão do trabalho é racializada e geograficamente diferenciada. Aqui, vemos a colonialidade do trabalho como um cuidadoso entrecruzamento de trabalho e raça. (p.58)

As relações de trabalho incorporadas ao novo modelo de mercado mundial que se alastrava pelos territórios colonizados e em processo de colonização estavam sob o domínio europeu (QUIJANO, 2005). Domínio que reservava aos povos colonizados as relações não salariais, mesmo que todo o recurso físico, material viesse deles. O modelo capitalista em curso precisava apropriar-se da força de trabalho de indígenas e negras/os, e assim o fez, absorvendo a América como um empreendimento econômico através dos processos de colonização (CASTRO, 2020). A colonialidade então foi pilar do poder capitalista, pois para o capital se arquitetar como uma estrutura de poder ele precisou de uma articulação de dominação com outros povos e a América foi uma necessidade dele se concretizar como estrutura de poder dominante. Essa dominação se deu em função da criação da categoria raça, fato que fundamentou as imposições de uma cultura sobre a outra numa ordem estrutural duradoura que articula histórias heterogêneas e que obrigam ou induzem os indivíduos a se introduzirem nessas relações (QUIJANO, 2009). A ideia de raça e o racismo configuram e organizam as estruturas coloniais hierárquicas.

O autor peruano reitera que fazia parte desse novo padrão de poder mundial, não apenas o controle do trabalho, mas o controle da subjetividade, da cultura e sobretudo da produção do conhecimento e do discurso vindo dele, forma pela qual a Europa construiu a sua hegemonia. Miñoso (2020) afirma que a razão, a qual só era possível depois do contato com o Ocidente, é um dos efeitos do eurocentrismo, pois ele opera diretamente na anulação e impedimento de que todas as outras formas de conhecimento sejam sequer percebidas como possíveis. Esse domínio dita a história e mais do que isso, dualiza a história mundial e coloca de um lado história certa (daquele que conta) e do outro aquela a ser civilizada pelos padrões euro-estadunidense (OYEWÙMÍ, 2020). Ailton Krenak (2020) em “Ideias para o Fim do Mundo” ao indagar a ideia de humanidade construída diz que:

A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização

sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história. (p.11)

Nesse sentido a história apresenta um único lugar a ser alcançado, que é o lugar, sobretudo do homem, branco europeu e heterossexual, configurando uma história linear e unidirecional (MIÑOSO, 2020). Por isso bato na tecla da urgência problematizarmos a branquitude, pois ela é o padrão de poder que foi criado e se fortaleceu pela opressão dos povos colonizados e escravizados. Descosturar o privilégio que a branquitude traz nos faz questionar a não compreensão do branco em ser branco no mundo e a enxergar em cima do que esses privilégios foram erguidos.

As identidades das populações dominadas são, então, submetidas ao conhecimento eurocêntrico construindo ao longo do sistema colonial/moderno a ideia de humanidade imposta pela modernidade ocidental. A soberania que foi sendo estruturada se estabeleceu também na forma de pensar e produzir conhecimento, dessa forma, a colonialidade desliza para o campo do saber (MALDONADO TORRES, 2007). A colonialidade do saber produzida pela modernidade traz um modelo racional e epistêmico de produção científica. Tal modelo é o único capaz de traduzir com fidelidade a natureza da história e o mundo social. É a partir daí que cria-se a narrativa universal na qual a Europa e os Estados Unidos detêm os privilégios epistêmicos e a voz que conta a história. (CURIEL, 2020; CASTRO-GÓMEZ, 2007). Castro (2020) reitera que o poder está em quem controla a produção de conhecimento e que por isso possui autoridade para classificar, e dessa forma hierarquizar, os seres humanos a partir do que se construiu como ideal de humanidade.

Grosfoguel (2016) ao falar sobre as estruturas do conhecimento nas universidades ocidentalizadas discute o monopólio do conhecimento e como que ele gera estruturas e instituições que produzem o racismo e o sexismo epistêmico. Essa produção também impõe um determinado modo de escrita, privilégio epistêmico dos homens brancos ocidentais que protegem seus projetos imperiais/coloniais/patriarcais no mundo. O que quero dizer com isso é que a ciência e o conhecimento estão essencialmente ligados ao poder, e esses projetos de poder constroem matrizes de saber que atuam na legitimação das suas ações.

É possível perceber tais aspectos nos relatos de Grada Kilomba (2020) ao narrar sua caminhada dentro da academia alemã. O acesso do seu corpo a esse espaço e os bloqueios físicos e discursivos vividos nesse processo marcam a academia como um espaço de violência, característica que não é exclusiva da instituição alemã. Ao perguntar “Quem pode falar?”, a autora questiona como ela, mulher negra, deveria escrever dentro dessa arena, já que

os seus saberes historicamente não fazem parte desse lugar. Fazer essa pergunta é uma necessidade de todos que ocupam o meio acadêmico, ou é apenas para os grupos que tem os seus conhecimentos invalidados? A linguagem assume diversas posições e, dentre elas, pode se apresentar como instrumento de dominação. Sobre a absorção da violência colonial pelo espaço acadêmico Kilomba descreve que os comentários que surgem sobre sua pesquisa têm o objetivo de silenciar seus conhecimentos, posicionando-os a margem de forma que os discursos hegemônicos continuem ocupando o espaço central.

Sobre os conhecimentos ancestrais descartados pelas estruturas de poder, Grosfoguel (2016) anuncia que eram passados de geração em geração e discute que, com o avanço das estruturas “modernas, coloniais, capitalistas e patriarcais de poder” (p.42), foram sendo perseguidos e exterminados. A liderança e o conhecimento das mulheres, por exemplo, representavam uma ameaça à classe capitalista e o ataque direcionado a elas serviu para a consolidação do patriarcado. O genocídio e epistemicídio se deram na expropriação da terra e dos conhecimentos que se originavam dela, na morte de muitas mulheres, e no processo de escravização, que as separou dolorosamente da sua história e conhecimentos ancestrais. Nesse sentido, Heloisa Buarque de Hollanda (2020), ao introduzir o livro sobre o pensamento feminista e as perspectivas decoloniais, enfatiza que a divisão arbitrária entre humanidade e natureza foi de extrema importância para o desenvolvimento do sistema capitalista.

Ora, paremos pra pensar nas relações que tantas comunidades tinham, e tentam preservar, com a terra. Relações que percorrem a subsistência, culto e produção de saberes, e que foram necessariamente corrompidas por um modelo que se dizia mais eficaz e humano. O distanciamento da terra foi necessário para a exploração da natureza e de seus produtos, como já mencionado por Quijano como pilar da engrenagem capitalista. O que seria de Ponciá Vicêncio de Conceição Evaristo (2017) se não se encontrasse através do barro? Barro que carregava toda sua ancestralidade, e quando separada dele, era tomada por um vazio em sua cabeça, se perdia e se via alheia a ela mesma. Longe do barro, Ponciá não se reconhecia, próxima a ele, não havia dúvida de quem era. Esse processo de separação e desenraizamento foi essencial para a imposição da colonialidade do saber.

Todo esse processo construiu discursos e conhecimentos controlados pelos homens ocidentais. Não é coincidência termos relações de colonização tão forte a ponto de naturalizarmos narrativas modernas. Elas são fruto de um projeto de modernidade muito bem definido que apagam conhecimentos, experiências e histórias do “outro”, aquele criado pelo eu eurocentrado como sua periferia. Não é por acaso também que os discursos eurocêtricos estão presentes nas estruturas de poder, dentre elas a universidade.

Justamente, o êxito do sistema-mundo colonial/moderno reside em levar os sujeitos socialmente situados no lado oprimido da diferença colonial a pensar epistemicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes. (GROSFOGUEL, 2008, p.46)

A educação formal é, portanto, um lugar privilegiado e que mantém os interesses do grupo dominante, o mesmo que produz o conhecimento eurocêntrico. A construção desigual e a formação desequilibrada das narrativas impedem a capacidade de representação dos grupos historicamente oprimidos, silenciados e subalternizados.

Chimamanda Ngozi Adichie (2019) alerta sobre o perigo de uma história única, expressão que dá título a adaptação de sua primeira palestra no Ted talk em 2019. A escritora nigeriana narra que via Fide, o menino que trabalhava em sua casa, a partir dos relatos do quão pobre era a sua família, afinal, era tudo o que sabia sobre ele, que era pobre. Ela, que na época tinha 8 anos, ao visitar o vilarejo onde a família do menino morava, se espantou com desenhos que o irmão dele havia feito em cestos de palha. A autora reflete que o susto vem da história única que ela tinha sobre eles, que a impedia de vislumbrar qualquer coisa além do que lhe fora passado. O fato de eles produzirem algo não estava em sua visão sobre eles. O mesmo ocorre quando, aos 19 anos, vai para os Estados Unidos fazer faculdade e se depara com o choque da sua colega de quarto ao perceber a fluidez com que falava a língua inglesa, e porque não haveria de falar? A língua oficial da Nigéria é o inglês, relata ela.

Adichie (2019) investiga os mecanismos e consequências de uma história única e explica que sua criação se dá com o bombardeamento de falas e visões acerca de um povo como apenas uma coisa, e é exatamente isso que esse povo se torna. Essa vira a sua história definitiva, e como consequência rouba sua narrativa e, junto com ela, a sua dignidade. Sobre narrativas criadas Said (1996) explica que o poder que os mecanismos do imperialismo têm de narrar e impedir que outras histórias surjam e alcancem a possibilidade de serem escutados, são essenciais para a manutenção da sua autoridade.

Essa questão da dignidade está relacionada a modernidade e a noção que ela impõe de humanidade, a qual é negada por ser considerada um obstáculo para o processo de modernização (CURIEL, 2020). Sobre esse processo, Maldonado Torres (2007) desenvolve o conceito de colonialidade do ser, primeiramente, pensado por Mignolo sobre as implicações da colonialidade do poder nas formas de exploração e dominação moderna. O autor a trata como a experiência vivida na colonização e como uma resposta, portanto, a necessidade de

expor e entender os efeitos do processo de colonização e do sujeito produzido dentro dessa relação.

O ideal da subjetividade moderna gera consequências no ser colonizado e é erguida em cima da formulação cartesiana de “penso, logo existo”. Quem é esse “eu” que se coloca no centro da produção do conhecimento e ocupa o lugar que antes pertencia a deus? Para a validação de tal argumento utiliza-se o dualismo ontológico onde há uma dissociação entre mente e corpo, o que conseqüentemente transforma o corpo e a natureza em objeto de estudo, justamente por esse “eu” que pensa e existe. O mesmo que oprime e violenta. O mesmo “eu” que faz a pergunta e produz a resposta. (GROSFOGUEL, 2016; MALDONADO TORRES, 2007). Tal modelo nega a intersubjetividade e o entendimento de que há outras produções de conhecimento produzindo a desumanização do grupo que é colonizado.

Imaginem comigo, rapidamente, o diálogo entre o “fantasma cartesiano”, como denomina Luiz Rufino (2019) em *Pedagogia da Encruzilhada e o homem das pernas tortas*. Segundo Luiz Antonio Simas (2019) Garrincha dizia que driblava porque o corpo mandava e a cabeça obedecia. O “penso, logo existo” quica de aversão enquanto o Mané chuta de esquerda fazendo de conta que era de direita (a sua perna boa) na semifinal da copa de 1962 contra o Chile. Digo isso pois, Rufino (2019) ao falar dos saberes presentes em todos os tipos de linguagem, afirma que “a validação do que é saber perpassa basicamente pela razão como parâmetro de reconhecimento e autorização produzido e regulado pela lógica ocidental” (p.59). É como se tivéssemos que parar e perguntar para o pensamento da modernidade se o que o Garrincha fazia era considerado saber aos seus olhos limitados.

Essa tripla extensão da colonialidade ocupando as dimensões do poder, do ser e do saber configuram o que Mignolo (2005) denomina de “o lado obscuro da modernidade”, enfatizando que não haveria modernidade ocidental sem as implicações desse padrão de poder imposto em instâncias fundamentais para dominação.

4.2. Gênero e Decolonialidade

A construção da crítica apresentada sobre a modernidade e forma como se desenvolveram as relações de poder entre o colonizador e colonizado, norte e sul global, teve um suporte essencial do pensamento decolonial latino-americano. O grupo modernidade/colonialidade, encabeçado por autores latino-americanos, apresentou a essa discussão a noção de colonialidade de poder como essencial para entender a relação hierárquica que se construiu no colonialismo (BALLESTRIN, 2017). Como já explicado

anteriormente, a colonialidade redefiniu a organização mundial e junto com a modernidade foi essencial para a expansão do poder capitalista.

Contudo, o pensamento feminista decolonial não emerge dessa discussão. Ele não é um desdobramento desse pensamento e não surge necessariamente como uma nova teoria. Até porque já existiam práticas que criticavam os saberes construídos no Norte e as relações de poder mediadas pela diferença colonial como, por exemplo, as feministas chicanas, lésbicas e negras (CURIEL, 2020). Sobre essa construção, Ballestrin (2017) afirma que esse pensamento se apoia “empiricamente nos diferentes feminismos americanos – latino, negro, chicano, de cor, indígena e comunitário” (p.1045) que construíram narrativas e práticas políticas transformadoras de forma a se afastar do discurso hegemônico. A autora ainda destaca a influência dos estudos pós-coloniais e das epistemologias do sul que também tecem fortes críticas a modernidade e aos movimentos coloniais. Heloisa Buarque de Hollanda (2020), na introdução do seu livro sobre o feminismo na perspectiva decolonial, também menciona a influência da crítica ao poder colonial articulada nos anos de 1970 pelos estudos pós-coloniais. Acrescenta que tais estudos, apesar de serem focadas nas colônias asiáticas e africanas, constroem análises essenciais para entendermos as construções identitárias que se deram como consequência desses movimentos.

A autora afro-dominicana Ochy Curiel (2020) salienta as diferentes experiências coloniais vividas por certos países, e afirma que a vivência dos Estados Unidos e Índia não foi igual ao da maioria dos países Latino Americanos, o que demonstra a importância da construção de teorias e práticas descolonizadas situadas na América-Latina e Caribe. Acrescenta ainda, debruçando-se em Anne MacClintok (2008, apud CURIEL, 2020), o caráter linear que o movimento pós-colonial carrega, de forma a associar o fim dos afeitos coloniais com o fim do próprio colonialismo. O conceito de colonialidade vem no sentido de refutar tal ideia, pois mesmo com o fim do colonialismo, as relações hierárquicas se mantiveram.

O feminismo decolonial recupera várias questões importantes do projeto decolonial. A primeira é o conceito de decolonialidade. Esse conceito pode ser explicado a partir do entendimento de que com o fim do colonialismo como constituição geopolítica e geo-histórica da modernidade ocidental europeia, a divisão internacional do trabalho entre centros e periferias, assim como a hierarquização étnico-racial das populações e a formação dos estados-nação na periferia, não se transformou significativamente. O que acontece, ao contrário, é uma transição do colonialismo moderno a colonialidade global. (CURIEL, 2020, p.126)

Nesse sentido a costura entre os pensamentos pós-coloniais e os feminismos negro, lésbico, chicano e indígena com o empreendimento epistemológico do grupo

modernidade/colonialidade é fundamental para partirmos de construções da América Latina e Caribe a fim de interpretar as questões próprias daqui. A composição do feminismo decolonial parte então, da crítica que estabelece a ligação da modernidade, do feminismo hegemônico que insiste em universalizar a mulher e do conceito de colonialidade. Essa construção é feita a partir de práticas feministas pensadas de forma crítica, histórica e situada, o que faz com que essas práticas não sejam dissociadas das lutas antirracistas, ambientais, contra a pobreza, do combate aos condicionamentos heteronormativos e tantas outras lutas das mulheres que carregam em sua história o processo violento do colonialismo.

A exclusão da realidade de determinadas mulheres originada a partir de um discurso universal, evidencia uma categoria de mulher traçada a partir da mulher branca, heterossexual, de classe média. Ignorar as diversas formas de produção de conhecimento é atribuir uma história uniforme e estável para mulheres que são atravessadas por diferentes identidades sociais que se cruzam e produzem múltiplos sistemas de dominação. A professora indiana Chandra Mohanty (1991, apud BAHRI, 2013) teórica feminista pós-colonial nos diz que as mulheres do norte constantemente tentam tutelar as mulheres do sul, a partir de um discurso de que os seus pensamentos e ações (do norte) podem solucionar os problemas delas (do sul). O que faz com que as estratégias organizacionais das relações, conhecimentos, e até subjetividades sejam absorvidas.

Os feminismos decoloniais partem da rejeição ao movimento exclusivamente baseado nessas experiências, que faz com que as consequências políticas, culturais sociais e o racismo escancarado da colonialidade não sejam problematizados. Seguindo essa noção, não é possível praticá-lo de forma que não seja radicalmente crítico a modernidade, e que não considere experiências concretas das mulheres que sofrem as imposições da colonialidade.

Como mencionado anteriormente, a discussão levantada pelo grupo latino-americano trouxe o debate sobre colonialidade como o lado oculto da modernidade. Ela é a lógica silenciosa e organizadora do poder do período colonial que se expande para fora dele permitindo que experiência colonial permaneça mesmo após o fim dessas práticas. É a produtora de classificação e hierarquizações a partir da invenção da categoria de raça, estratificando os sujeitos a partir dela. Maria Lugones (2020) retoma esse conceito para construir uma crítica à forma como Quijano pensava a questão do sexo e ressalta que a raça não define sozinha as configurações da colonialidade do poder.

Para a autora, ele pensava o sexo remetendo-se a lógica e ordenamento biológico, enquanto que em relação à raça, afirmava ser invenção da modernidade. Lélia Gonzalez em “Por um feminismo afro-latino-americano” irá destacar que tanto o racismo quanto o

machismo são produtos da diferença biológica erguida e sustentada como natural pela modernidade, apontamento que corrobora a crítica de Lugones. A compreensão de Quijano pressupõe uma visão de gênero inquestionavelmente hiperbiologizada, dentro do que ele chama de “sexo e seus produtos”. A noção de diferença de gênero trazida por ele se dá na disputa pelo controle do sexo, onde há o controle de um sobre a outra. Ou seja, é a organização do controle do sexo que configura as diferenças e define categorias sociais. A redução do gênero à organização do sexo, seus recursos e produtos carrega suposições do dimorfismo sexual, heterossexualidade e patriarcado, aspectos que Lugones (2020) irá se referir como o lado visível e iluminado da organização colonial/moderna de gênero.

(...) Ainda que eu acredite que a colonialidade do gênero, como Quijano cuidadosamente a descreve, nos mostre aspectos muito importantes da interseção de raça e gênero, seu quadro refaz o apagamento e a exclusão das mulheres colonizadas da maioria das áreas da vida social, em vez de trazê-las de volta à vista. Em vez de produzir um rompimento ele se acomoda no reducionismo da dominação de gênero (...). (LUGONES, 2020, p.67)

O caminho percorrido pela análise de Quijano encara o dimorfismo biológico e sua relação estreita com a construção binária de gênero e da hierarquização que se dá como produto dessa relação (LUGONES, 2020). A diferenciação aplicada aos povos colonizados e escravizados, além da categoria de raça, pelo dimorfismo macho/fêmea, repousa na categoria relacionada aos animais e sua capacidade de reprodução. O fato das/os nativas/os serem vistas/os e descritas/os como fêmeas e machos demonstram que não faziam parte dos ideais modernos e eurocêntricos de feminilidade e masculinidade. Por esse pensamento, antes de serem homens e mulheres, precisavam ser humanos, pois não se enquadravam no perfil de humanidade definido pela modernidade.

A análise de Quijano baseia-se em conceitos eurocêntricos, o que não corresponde à realidade das mulheres colonizadas. Primeiro por que as organizações patriarcais e heteronormativas se davam entre mulheres e homens brancos burgueses. O que quero dizer com isso é que a divisão fundadora colonial está erguida em humanos e não humanos, onde na categoria não humano a atribuição de gênero está ausente. Inexiste justamente por ser concedida aos ditos humanos. Para atribuir a categoria gênero era preciso civilizar, e nós já sabemos o que essa palavra significa:

As fêmeas não brancas eram consideradas no sentido de seres "sem gênero", marcadas sexualmente como fêmeas, mas sem as características da feminilidade. As fêmeas racializadas com seres inferiores foram transformadas de animais a diferentes versões de mulher - tantas quantas

foram necessárias para os processos do capitalismo eurocêntrico global (LUGONES, 2020, p.74)

Lugones e Oyewumi construíram uma crítica à ideia de um patriarcado universal. A segunda, diz que a noção desse patriarcado e da família nuclear criado dentro do capitalismo colonial racista eurocêntrico é organizada por categoria de gênero, muito mais do que qualquer tipo de relação. Rita Segato (2012) apresenta um outro pensamento ao Lugones e Oyewumi sobre a organização por gênero vir da mentalidade colonial. Ao traçar as relações do patriarcado e a colonialidade nos indica que houve um agravamento e intensificação das hierarquias que já organizavam as comunidades.

Nesse sentido defende a ideia de que nomenclaturas de gênero já eram utilizadas em civilização antigas, contudo, não da maneira que o empreendimento colonial/patriarcal/capitalista/racista se apropriou. A essas formas anteriores de organização, Segato denomina de “patriarcado de baixa intensidade”. Para ela, a categoria é reinterpretada, para as outras autoras, é inserida. Apesar de discordarem da existência ou não de uma nomenclatura de gênero anterior as expansões coloniais, de fato, a maneira com que essa categoria é assumida na modernidade conduz para a exploração e para uma ordem hierárquica. Não à toa a identidade reconhecível dentro do padrão global do capitalismo é aquela que produz esse próprio padrão.

No entanto, como outras autoras afirmaram, esta ágora moderna possui um sujeito nativo do seu âmbito, o único capaz de habitá-lo com naturalidade porque é dele oriundo. E este sujeito, que formulou a regra da cidadania à sua imagem e semelhança, porque a originou a partir de uma exterioridade plasmada no primeiro processo bélico e imediatamente ideológico que instalou a episteme colonial e moderna, tem as seguintes características: é homem, é branco, é pater familiae – portanto, é funcionalmente heterossexual –, é proprietário, e é letrado. (SEGATO, 2012)

A constituição do capitalismo global euroestadunidário se constituiu pelo avanço do colonialismo e pela introdução de novas formas de se relacionar. Oyewumi (2020), ao falar especificamente da sociedade iorubá do sudoeste da Nigéria analisa que o sistema colonial de gênero introduziu a subordinação das fêmeas em todos os aspectos da vida, as quais, antes dos processos de expansão colonial, eram organizados, não pelo gênero, mas sim pela ancianidade, baseado na idade relativa entre os membros da família. O estabelecimento do sistema da família nuclear é o ponto de questionamento da autora. Sobre ele, explica:

A família nuclear é uma família generificada por excelência. Cada casa, ocupada apenas por uma família, é centrada em uma mulher subordinada, um marido patriarcal e seus filhos. Essa estrutura, centrada na unidade conjugal,

presta-se à promoção do gênero com categoria natural e inevitável. Não existem categorias transversais desprovidas de gênero nessa família. Em uma casa generificada, encabeçada pelo homem e com dois genitores, o homem-chefe é concebido como provedor e a mulher está associada ao doméstico e ao cuidado. (p.88)

Nesse sentido, a diferença a ser analisada, tendo como base essa organização familiar seria apenas o gênero. Essa é a base que está no centro das discussões das feministas brancas euro-estadunidenses, já que a raça e a classe não variam no interior dessa família, fazendo com que essas duas categorias não sejam alcançadas (OYEWUMI, 2020). É por isso que para interpretar e analisar as organizações das sociedades do continente africano, e de tantos povos nativo-americanos, como apresentarei a seguir, faz-se necessário o avanço dos feminismos decoloniais, trabalhando para que essas exposições se iniciem por esses grupos.

Lugones (2020), se apoiando nos estudos de Paula Gunn Allen (1986), enfatiza a organização matriarcal de comunidades tribais nativo-americanas, do reconhecimento positivo em relação a homossexualidade e do “terceiro” gênero, maneira outra que vai além do binarismo. Indica ainda a necessidade de reconhecimento positivo diante da pluralidade espiritual das sociedades indígenas e da maneira como essa relação produz conhecimentos completamente diferentes daqueles pregados como civilizatórios pela colonialidade do saber moderno. Para o avanço civilizatório então, era necessária a substituição dessa pluralidade espiritual ginocêntrica, e de organizações matrifocalizadas, aquela na qual a mulher ocupa o centro. Os sistemas nativos de organização são então apropriados, corrompidos, destituídos de valor e destruídos no processo de colonização. Isso demonstra a mão pesada, violenta e necessária da cristianização das sociedades como essencial para a dominação colonial.

A personificação da/o outra/a como símbolo do mal, aquele mal, que de forma alguma – e tenham certeza da minha ironia – pertence a quem o projeta, serviu de pretexto para as violações racistas (BENTO, 2014). Quando paramos para analisar a maneira com que os corpos e as sexualidades das mulheres africanas e indígenas foram tratados pelas expansões coloniais/racistas/sexistas/cristãs percebe-se a sua associação a pulsões imorais, a selvageria, ao animalesco e obvio, ao diabo. Luiz Antônio Simas (2020) dá um exemplo dessa projeção e desumanização ao falar sobre a energia sexual da Bombogira, o lado feminino de Aluviá, dono das encruzilhadas nos cultos bantos. A resignificação racista, sexista e cristã do poder e energia dessas mulheres tem fruto no preconceito contra os fundamentos bantos e contra as mulheres que se expressam.

Quero apenas ressaltar que a mistura entre os fundamentos cruzados das potências de Exu, Aluviá, Bombogira e a possibilidade de a mulher ser senhora da sua sexualidade, controlando o corpo no aparente descontrole

(para os padrões ocidentais), são demais para os nossos estreitos critérios normativos. Pombagira é a mulher de sete maridos porque quer ser, como diz um ponto da entidade. (SIMAS, 2020, p.23)

Importante destacar que a domesticação sexual cristã colonial atingiu e atinge os corpos das mulheres brancas de forma diferente. Enquanto esses corpos são santificados e reduzidos a reprodução e subordinação ao seu homem, os corpos das mulheres não brancas são desumanizados, pois nem mulheres são. Seus corpos são animalizados e embutidos de um caráter imoral e demoníaco, e não por acaso, servem para satisfazer os desejos sexuais dos senhores homens brancos puros quando assim querem. A humanidade das mulheres amefricanas é abolida e serve para atender as condutas para a superexploração sexual (GONZALEZ, 2020).

Todo esse processo muito bem estruturado introduziu os arranjos patriarcais e, articulado ao racismo e castrações de diferentes sexualidades, modificou o espaço e poder das mulheres. Formas que se desprendiam da dualidade de sexo e gênero e maneiras outras de manifestação da sexualidade já haviam sido registradas (HORSWELL, 2003, apud LUGONES, 2020) o que denota a heterossexualidade como um padrão colonial moderno, sendo obrigatório o seu caminhar junto à colonialidade de gênero. Não quero afirmar aqui que a heterossexualidade não fazia parte de nenhuma organização anterior à expansão colonial, apenas saliento a heterossexualidade como padrão imposto pelo avanço do colonialismo. Nesse sentido, afirma que o “capitalismo eurocêntrico global é heterossexual” (ibidem, p.71), e acrescenta que a violência imposta pela heterossexualidade transforma as mulheres brancas em reprodutoras e animalizam as não brancas.

Ochy Curiel (2010) e Lélia Gonzales (2020) ao discutirem a introdução do sistema patriarcal nas nações colonizadas, afirmam que ele foi fundamental para justificar a violação das mulheres negras escravizadas e nativas. Acrescentam que a suposta cordialidade erótica entre colonizador e colonizada serviu para justificar a ideologia da mestiçagem, a qual, por sua vez, ajudou na aceitação de uma suposta democracia racial latino-americana e brasileira.

Curiel (idem), citando o trabalho de Patricia Hill Collins revela o valor e significação que tem a situacionalidade das mulheres negras, ou seja, a experiência concreta delas contadas por elas mesmas. A experiência vivida é fonte de conhecimento e ninguém melhor para investigar do que a própria pessoa, contudo, acabam sendo analisadas pelas teorias das mulheres brancas. Aqui fica evidente que o saber construído no Norte é percebido como neutro, científico e não marcado, enquanto que os saberes que partem das mulheres efetivamente situadas na opressão são vistos como subjetivo demais, como histórias de vida. A separação da mulher que fala da "história de vida" em relação da mulher que fala sobre a

teoria, além de hierarquizar saberes, aponta uma questão essencial sobre a necessária autocrítica das mulheres brancas em relação ao lugar ocupado na história. O que quero dizer com isso é que o feminismo hegemônico produzido a partir do Norte não questiona a sua história e maneira que se insere nas relações.

O não questionamento das formulações que partem do norte global resulta na ocupação e absorção desses saberes pelo feminismo latino-americano. Yuderkys Miñoso (2020) ao analisar o feminismo na América Latina vai questionar da onde partem os dizeres e práticas desse movimento e critica o fato de basear-se numa razão feminista universal, como uma extensão rearranjada e dentro dos limites do feminismo do norte:

Ao construir análises a partir dessas perguntas, pude perceber que não existe um histórico de especificidade no feminismo que desenvolvemos, em vez disso temos uma vontade histórica de não nos diferenciarmos, não nos separarmos das teorias, apostas e slogan do feminismo produzido nos países centrais. Fazemos um esforço para nos ajustarmos às teorias produzidas nos Estados Unidos e na Europa, numa tentativa de fazer caber nelas as mulheres de diferentes contextos atravessados pela colonialidade. (MIÑOSO, 2020, p.102-103)

Minõso (2009) e Gonzalez (2020) se aproximam ao investigarem a construção do feminismo latino-americano e apontam que a absorção do discurso e prática dos feminismos do norte escondem características importantes para entender as especificidades das mulheres daqui. As duas autoras comentam a cumplicidade do feminismo hegemônico com as políticas de desenvolvimento para as regiões do Sul, que no fundo são compromissos com a agenda bancária transnacional.

Quando a brasileira traz a categoria "amefricanidade" nos propõe um outro entendimento, mais intenso, sobre a América partindo de uma visão afrocentrada. Isso significa que ela desvia dos saberes e métodos eurocêntricos para enxergar a composição e formação da América Latina, ou melhor da "América Ladina". Quando ela propõe um feminismo afro-latino-americano, critica fortemente a omissão do movimento feminista sobre o racismo sofrido por mulheres negras, latinas, indígenas e não-brancas. Elas evidenciam então a importância de enxergar os corpos das mulheres da América Latina sem se limitar ao corpo sexuado e de gênero, buscando também, incluir as políticas raciais e de empobrecimento que também atravessam os seus corpos.

Julieta Carvajal (2020) também analisa o feminismo ocidental e as suas influências pelo mundo, e sem querer diminuir a luta dessas mulheres em suas próprias sociedades comenta que a sua situação de subordinação, quando instaurada no mundo de relações

coloniais, invisibilizam outras histórias e os espaços assumidos dentro dela. Alba Barragán et al (2020) seguindo essa crítica, irão analisar a discussão das feministas do sul acerca do desenvolvimento entendendo-o como um sucessor dos discursos de missão civilizatória, que em nome de um progresso econômico penetram nas economias nacionais mais frágeis disseminando políticas neoliberais. Tais políticas, ao mesmo tempo em que vendem a narrativa de que as mulheres estão “incluídas do desenvolvimento”, afetam as mulheres dos setores populares.

(...) durante as últimas décadas os países latino-americanos passaram por um conjunto de reformas neoliberais que implicou o fortalecimento do extrativismo e da divisão internacional do trabalho em detrimento das maiorias empobrecidas. As mulheres de setores populares, as mulheres indígenas, mestiças, negras e camponesas foram o setor da população que não apenas levou sobre o seu corpo a maior carga de trabalho doméstico e produtivo (de não reconhecimento e instabilidade, produto do empobrecimento brutal e dos conflitos pela ausência do Estado em áreas estratégicas, de investimento e garantia de direitos sociais e econômicos), como também, além disso, a partir da dinâmica imperante de mercantilização neoliberal, viu suas demandas se fragmentarem, e com elas suas identidades. (BARRAGÁN ET AL, 2020, p.233)

Difícilmente, uma política de desenvolvimento pensada pelo opressor deixará de ser o que é. Pode ser (e será) que assuma outras roupagens maquiadas pelo discurso de modernização, mas sempre continuará com seu teor colonial e exploratório. Por isso, então, a importância de ressignificação de políticas, teorias e narrativas a partir dos contextos e experiências dos grupos.

A imposição da visão do norte como pensamento inquestionável, universal e inclusivo impede que as questões específicas da América Latina e Caribe sejam alcançadas. O coleguismo dos feminismos hegemônicos do Sul com a colonização discursiva por feministas no Norte produz a fragmentação interna e aponta o que Audre Lorde (2019) declara ao analisar a fragmentação como um importante mecanismo de controle para a reprodução desse discurso. Nesse sentido, essa transmissão de narrativa sem qualquer questionamento ou interrupção faz com que as feministas hegemônicas do sul se beneficiem impossibilitando a escuta do lugar subalterno da mulher latino-americana (MIÑOSO, 2009).

La ‘violencia epistémica’ es tal que la ‘mujer del tercer mundo’ queda atrapada doblemente por la colonización discursiva del feminismo de occidente que construye a la ‘Otra’ monolítica de América Latina, y por la práctica discursiva de las feministas del Sur, quienes, estableciendo una distancia con ella y, al mismo tiempo, manteniendo una continuidad con la

matriz de privilegio colonial, la constituye en la otra de la Otra. (MIÑOSO, 2009, p.318)

A 'violência epistêmica' é tal que a 'mulher do terceiro mundo' permanece duplamente presa pela colonização discursiva do feminismo ocidental que constrói a 'Outra' monolítica da América Latina, e pela prática discursiva das feministas do sul, que, estabelecendo um distanciamento com ela, e ao mesmo tempo, mantendo uma continuidade com a matriz do privilégio colonial, a constitui com a outra da outra. (MIÑOSO, 2009, p.318) (Tradução livre)

Sobre essa divisão e hostilidade serem artifícios arquitetados para o controle e permanência da hierarquia, Lorde (2019) afirma que para tal controle é necessário atingir fontes de poder na cultura do oprimido e exalta o uso do erótico como poder de confronto a esse método. O erótico é a força que permite a autoconexão, que permite a caminhada pelo que há de mais profundo e potente em nós, da energia criativa, do encontro da sua consciência com o caos instaurado pelos seus sentimentos mais pesados e intensos, que ao serem experimentados se tornam possíveis. Rejeitar essa força, viver distante de nós e nos estabelecermos por modelos externos permite a continuidade da opressão, portanto, não há meio possível de combater o velho poder usando as regras elaboradas por ele próprio. É necessário um rompimento, que pode surgir do erótico, para quebrar essa estrutura e criar uma outra que contemple “todos os aspectos da nossa existência, ao mesmo tempo que resistimos” (LORDE, 2019, p.126).

Minõso (2009) aponta um questionamento muito importante para pensarmos as nossas práticas descolonizadoras ao falar sobre o III Encontro Feminista da América Latina e Caribe no qual algumas discussões se deram sobre a expropriação dos corpos das mulheres colonizadas. Movimentos que foram pontuais, mas que não se estenderam com a profundidade devida. Nesse contexto ela indaga quais são os corpos que continuam esquecidos. Ser tema do discurso político significa apenas que você é tema e está no campo descritivo. Enquanto tiver alguém falando por ela, ela continua não fazendo parte efetivamente do movimento:

Si la afrodescendiente o la indígena o mestiza, madre o lesbiana, trabajadora precarizada, campesina o fuera del mercado laboral, estudiante o analfabeta, monolingüe, bilingüe, expulsada por la pobreza o por la guerra a países del primer mundo..., si ella es nombrada, si ella es objeto de discursos y políticas, aunque las feministas ‘comprometidas’ del Sur y del Norte ‘hablen por ella’, ella definitivamente no está ahí. (MIÑOSO, 2009, p.321)

Se a afrodescendente ou indígena ou mestiça, mãe ou lesbiana, trabalhadora precarizada, camponesa ou fora do mercado de trabalho, estudante ou analfabeta, monolingue, bilíngue, expulsa pela pobreza ou pela guerra aos países do primeiro mundo..., se ela é nomeada, se ela é tema de discursos e política, mesmo que as feministas “comprometidas” do Sul e do Norte “falem por ela”, ela definitivamente não está lá. (MIÑOSO, 2009, p.321) (Tradução livre)

A epígrafe que inicia “Racismo Sexismo na Cultura Brasileira” de Lélia González traz um ponto de análise importante que Miñoso aponta em seu artigo sobre participar dos movimentos enquanto tema, apenas no campo descritivo, sendo falado em terceira pessoa. A afro-caribenha expressa que enquanto tiver alguém falando por outra pessoa, sua participação continuará não sendo real. Bento (2014) diz ser essa uma característica da branquitude que além de insistir em falar pelo outro e estudar o outro, se mantém fora das discussões e silencia suas próprias ações dentro da desigualdade racial. Aponta ainda uma crítica ao feminismo branco presente nos movimentos sindicais e o silêncio sobre a situação das mulheres negras e de tantas outras mulheres que não acompanham o padrão branco. Mesmo pouco dias antes do evento sobre a opressão das mulheres ter sido divulgado o “mapa da população negra do mercado de trabalho” as lideranças não tocaram no assunto, aponta Bento (idem). Tal fato demonstra a seletividade da indignação narcísica da branquitude. A proteção das mulheres brancas está voltada apenas para as mulheres brancas. A branquitude se acha no direito de falar pela outra e sobre a outra, mas nunca se inclui nas análises raciais que faz, quando faz. Criticar a seletividade dos sentimentos e emoções das lideranças feministas brancas é essencial para a crítica decolonial.

A cumplicidade entre os feminismos centrais e periféricos apresentada por Lélia e Yuderkys ao falar do feminismo latino americano e caribenho, foi percebida em solo nacional também. Sueli Carneiro (2019) aponta as contribuições do movimento feminista brasileiro para o processo de democratização do Estado produzindo também, importantes discussões no campo das políticas públicas voltadas para a igualdade de gênero e da conquista de direitos reprodutivos. Sem negar os avanços importantes do feminismo brasileiro, a filósofa antirracista discute a conformidade desse movimento com a visão hegemônica que tende a homogeneizar a mulher em uma categoria universal evidenciando a incapacidade de construção de um feminismo que dialogue na prática e teoricamente com diferentes expressões das mulheres. Na mesma crítica, Gonzalez evidencia as ações dos movimentos étnicos, indígenas e suas discussões sobre as estruturas sociais tradicionais e do trabalho profundo sobre o resgate de suas histórias. Especificamente no Brasil, destaca as ações do Movimento Negro ao desmascarar e explicitar a articulação entre as categorias de raça, classe, sexo e poder.

Porém, em conformidade com outros movimentos sociais progressistas da sociedade brasileira, o feminismo esteve, também, por longo tempo, prisioneiro da visão eurocêntrica e universalizante das mulheres. A

consequência disso foi a incapacidade de reconhecer as diferenças e desigualdades presentes no universo feminino, a despeito da identidade biológica. Dessa forma, as vozes silenciadas e os corpos estigmatizados de mulheres vítimas de outras formas de opressão, além do ceticismo, continuaram no silêncio e na invisibilidade. (CARNEIRO, 2019, p.273)

Se as demandas das mulheres negras e mulheres indígenas forem tratadas dentro das questões das mulheres brancas, isto é, se forem discutidas exclusivamente pela visão de gênero, suas demandas específicas continuarão sendo diminuídas, jogadas para escanteio. A introdução das experiências e reivindicações das mulheres negras, indígenas, rurais, lésbicas, bis, trans e tantas outras, dentro do movimento feminista e suas críticas as desigualdades que o racismo e outros preconceitos produzem entre as diferentes mulheres presentes no movimento, promovem uma reestruturação das discussões internas e mudanças na perspectiva feminista. É necessário então, que a partir desse combate, os privilégios raciais das mulheres brancas sejam discutidos.

Carneiro (2019) destaca que o crescente protagonismo das mulheres negras no interior do movimento feminista brasileiro alterou então a perspectiva e ocasionou desdobramentos importantes em relação ao reconhecimento do racismo como um dos eixos principais da luta. Além dele, o posicionamento contra a ordem neoliberal se fez mais potente em crítica a distribuição desigual de riqueza, e como que a concentração dela nas mãos de poucos é essencial para manutenção dessa lógica. O resgate, por parte das mulheres marginalizadas, das experiências coloniais, da colonialidade e manutenção dessas relações de forma reorganizada, mas nunca sem mudar as estruturas, é essencial para expandir os sentidos da democracia e justiça social.

Ignorar o sistema moderno colonial de gênero incide diretamente na percepção de que tal sistema interfere em muitas interpretações, narrativas, conhecimentos e práticas feministas que ao ocultarem o racismo e as experiências coloniais, os reproduzem (CURIEL, 2020) o que provoca a manutenção das hierarquias e opressões como sustentadoras das relações sociais. As propostas decoloniais oferecem, então, um pensamento outro, crítico ao pensamento que domina para que as especificidades históricas de formação das nossas sociedades sejam expostas. O olhar outro permite uma outra fala. Uma fala que, aos olhos daqueles que detém a hegemonia, é desobediente e desviante, pois, não só descortinam as estratégias de dominação, como articulam modos de demolir sua construção.

Uma posição decolonial feminista significa entender que tanto a raça quanto gênero, a classe, a heterossexualidade etc. são constitutivas da episteme moderna colonial; elas não são simples eixos de diferenças, são

diferenciações produzidas pelas opressões, de maneira indicada, que produzem o sistema colonial moderno. (CURIEL, 2020, p.133)

A colonialidade do poder, do ser e do saber constituem o padrão de poder e a dominação mais simbólica e silenciosa das relações. Não à toa é denominada como o lado obscuro da modernidade. A introdução de categorias raciais, de gênero, religiosas entre outras, foram essenciais para inferiorizar e desumanizar aquelas/es que não preenchiam os padrões dessas categorias. Tal fato foi importante para hierarquização das relações, dos saberes e práticas e de toda uma organização relacional, na qual foi construída como autoridade os saberes daqueles que construíram essa lógica. A superioridade e dominação forjadas pela construção colonial se mantem, se atualizam e se reorganizam conforme os movimentos contemporâneos e que exigem novas articulações.

O que pretendo a seguir é trazer uma análise sobre a educação como artifício para manutenção da colonialidade do poder, nos campos do saber e do ser, os quais se tornam imprescindíveis para a conservação da autoridade colonial/racista/sexista/capitalista/cristã.

4.3. Educação e Decolonialidade

Todo semestre, logo no primeiro dia do meu seminário, faço algumas perguntas à turma, para lhes oferecer uma noção de como o conhecimento e o poder racial se entrelaçam. Primeiro nós contamos quantas pessoas há na sala. Então, começo fazendo perguntas muito simples: O que foi a Conferência de Berlim em 1884-85? Quais países africanos foram colonizados pela Alemanha? Quantos anos durou a colonização alemã no continente africano? E concluo com perguntas mais específicas: Quem foi a Rainha Nzinga e que papel ela teve na luta contra a colonização europeia? Quem escreveu *Pele Negra, Máscaras Brancas*? Quem foi May Ayim? (KILOMBA, 2020, p.49)

Não começo o capítulo com essa parte do livro *Memórias da Plantação da Grada Kilomba* atoa e espero conseguir explicar o porquê mais ao final. Nele vemos perguntas. Questionamentos iniciais que particularmente nunca ouvi em toda a minha trajetória escolar, e pouco em minha trajetória universitária, e acredito que muitas/os aqui compartilham dessa experiência comigo. São indagações que perturbam as narrativas comuns do espaço acadêmico e escolar, desafiam a autoridade colonial racista e sexista e os discursos hegemônicos presentes. Entender a universidade como um espaço organizado e comandado por e para pessoas brancas que decidem o que é o conhecimento, como esse conhecimento vai ser passado, quais perguntas devem ser feitas e pra quem devem ser feitas, é essencial para compreender o seu funcionamento (GROSFOGUEL, 2016; KILOMBA, 2020).

A autora portuguesa apresenta a academia como um local de reprodução dessas relações coloniais desiguais. Nadia Maria (2017), ao delinear o histórico do ensino superior brasileiro parte da constatação de que o conhecimento que ronda esse lugar carrega traços fortes da experiência colonial e fortifica as particularidades da colonialidade além de fortalecer as estruturas do racismo e sexismo epistêmico. Apoiada em Schwarcz (1993) expõe que a criação do ensino superior brasileiro tinha o propósito de reproduzir o domínio colonial que nem de longe teve seu fim com as lutas pela independência. O ensino superior brasileiro torna-se então o lugar de reprodução da cultura e memória colonizadora.

Como já vimos, as relações de poder globais são resultado da diferença naturalizada pela colonialidade e na sua transformação em desigualdade. E é exatamente na não percepção dos rearranjos da diferença colonial, e sobretudo, na absorção da maneira de pensar do colonizador e opressor, que está o êxito do padrão mundial de poder (GROSFOGUEL, 2008). Não só a universidade e academia, mas o sistema educacional como um todo não sai ileso desse emaranhado bem pensado para construção e reconstrução da hegemonia. Como já mencionado anteriormente, naturalizamos as narrativas modernas, narrativas que foram moldadas em cima do racismo, machismo, do preconceito religioso, de classe, do preconceito

com as diversas sexualidades, e que se perpetuam nas relações sociais. Relações que se conservam nas políticas e projetos educacionais munidos da presença do discurso euroestadunidário. Como nos indica bell hooks (2013) há uma enorme diferença entre uma educação como prática de liberdade e a educação que só se movimenta para reforçar a dominação. A segunda opção é definitivamente a que tem maior espaço e poder.

A autora critica ainda o papel exercido pela comunidade que se dedica as questões da aprendizagem num modo geral, e a maneira pela qual reforçam o colonialismo e a dominação, trabalhando por meio da afirmação de histórias forjadas pelas relações de poder. É nessa noção que a sala de aula absorve a ideia falsa de segurança e homogeneidade. Mesma ideia que estrutura a formação da nação moderna: a de que não há embates entre os grupos sociais. É contrariando e atacando de maneira incisiva essa perspectiva que ela nos diz:

Se examinarmos criticamente o papel tradicional da universidade na busca da verdade e na partilha de conhecimento e informação, ficará claro, infelizmente, que as parcialidades que sustentam e mantêm a supremacia branca, o imperialismo, o sexismo e o racismo distorceram a educação a tal ponto que ela deixou de ser uma prática da liberdade. (p.45)

A epistemologia branca estruturante dos conhecimentos canônicos da universidade é percebida em suas exigências para o alcance da "objetividade" do conhecimento e na hierarquia que se dá diante da sua oposição aos saberes ditos "específicos demais". Kilomba (2020) tentando desarticular essa epistemologia dominante, racista machista e colonial que rege o ambiente acadêmico convoca uma discussão sobre a dualidade moderna tão importante pro domínio colonial e que permanece sendo necessária. Essa marcação da diferença tendo como base o pensamento moderno e cartesiano serviu de justificativa para genocídios e epistemicídios que ocorreram ao longo da história.

Essa diferença é posta para gerar hierarquia de quem pode falar, de quem tem o poder da fala, de quem está num ambiente confortável de fala. Hierarquia pautada pelo poder racial, pelo poder de gênero o que deixa nítida a ligação do conhecimento presente nos espaços escolares, universitários e de pesquisa com quem detém esses poderes. Temos então a diferença sendo interpretada pela visão moderna de superior/inferior voltada para o domínio e para instalação dessa autoridade.

Ramallo e Porta Vazquez (2017) ao falarem sobre a educação e outros mundos possíveis, expõem que apesar de haver um crescimento com a preocupação da introdução de narrativas decoloniais no campo político educacional nos países da América Latina, tal articulação não está bem estruturada. Sem deixar de entender a importância das teorias

críticas à epistemologia, Alcoff (2016) também aponta para a escassez de epistemologias reconstrutivas que de fato redefinem as organizações da linguagem e do conhecimento. A recusa a essa reorganização de conhecimentos e saberes profundamente silenciados por uma ciência “verdadeira” e “universal”, ela vai chamar de "obstáculo epistemológico".

Os autores Ramallo e Porta (2017) acrescentam ainda, se unindo ao pensamento de Walsh, que a narrativa decolonial na educação se apresenta como maneira de identificar o poder que ronda as linguagens e suas produções, atua no combate aos silêncios e traz, a partir dos saberes e práticas das localidades, alternativas de combate para essa lógica, isto é, maneiras de ser, viver, falar que não brotem do solo eurocêntrico:

Además las narrativas descoloniales en la educación nombran lo innombrado. Debilitan cada vez más la pretensión unívoca de el relato. Refundan la narrativa hegemónica, la hacen estallar en micro-relatos con sentido local y clivaje territorial, ya que se constituyen y construyen prácticas sociales y discursivas de producción y distribución de los conocimientos al servicio de sus gentes. Recobran el derecho de nombrarse a sí mismos, y decidir cómo contar sus historias, son en sí una reparación histórica ineludible. (p.261)

Além disso, as narrativas descoloniais na educação nomeiam o que não tem nome. Enfraquecem cada vez mais a afirmação unívoca da história. Reencontram a narrativa hegemônica, a explodem em micro-histórias com sentido local e clivagem territorial, pois constituem e constroem práticas sociais e discursivas de produção e distribuição de saberes a serviço de seu povo. Eles recuperam o direito de se nomearem e decidem como contar suas histórias, são em si mesmos uma reparação histórica inescapável. (p.261)

A narrativa decolonial busca romper com a naturalização do relato da modernidade trajado de oficial, com o objetivo de levar para frente projetos próprios que trazem à tona memórias compartilhadas, experiências pessoais e organizações comunitárias que foram, ou pelo menos, tentaram ser apagadas da história. O caminho é então desnaturalizar essas narrativas aceitas e reproduzidas e convocar novos modos possíveis que construam caminhos alternativos aos que constantemente são apresentados para nós. É construir outros sentidos que potencializem as fissuras, as brechas, as fendas de onde emergem os saberes postos para escanteio. Para Ramalho e Porta (2017) a pedagogia decolonial é indissociável da experiência humana.

Catherine Walsh em *Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos* (2014) afirma que as formações de estratégias e metodologias contra a invasão colonial europeia se deram a partir das organizações dos povos indígenas e das comunidades do continente africano escravizadas através das rebeliões, quilombos e diversas formas de resistência e de

não curvar-se a dominação colonial. A essas práticas críticas e organizadas a autora reconhece o sentido do pedagógico com o decolonial:

Es a partir de este horizonte histórico de larga duración, que lo pedagógico y lo decolonial adquieren su razón y sentido político, social, cultural y existencial, como apuestas a la acción fuertemente arraigadas a la vida misma y, por ende, a las memorias colectivas que los pueblos indígenas y afrodescendientes han venido manteniendo como parte de su existencia y de su ser. (WALSH, p.13)

É a partir desse horizonte histórico de longo prazo que o pedagógico e o decolonial adquirem sua razão e sentido político, social, cultural e existencial, como apostas na ação fortemente enraizada na própria vida e, portanto, nas memórias coletivas que os povos indígenas e afrodescendentes vêm mantendo como parte de sua existência e de seu ser.

Entrelaçando o decolonial e o pedagógico, declara a importância do resgate dos saberes ancestrais, de onde emergem os conhecimentos coletivizados e aponta que, mais do que a resistência à opressão histórica colonial, é a construção de outras formas de ser, sentir, pensar, agir, que a princípio não estão disponíveis para nós. São práticas pedagogicamente construídas, que não são pensadas pelos aspectos instrumentais de transmissão de saberes e nem se limitam aos saberes escolarizados. São então, práticas, estratégias e metodologias que se articulam tanto no resgate de saberes quanto na construção de novas existências que não sejam externas as realidades e histórias de vida. Por isso a importância das leituras situacionalizadas, que partam de dentro dos grupos que historicamente tiveram suas vivências destituídas de valor e destruídas em nome do processo civilizatório da modernidade.

É pensando essas possibilidades experienciadas que é possível propor o elo entre o pedagógico e decolonial de forma a reconquistar a humanidade. Freire (2019) comenta sobre a desumanização como uma distorção histórica e nunca como vocação ou como um estado natural dos grupos oprimidos. Tal desumanização está presente na injustiça, exploração e opressão que partem daqueles que a roubam. Nesse sentido, os grupos oprimidos são construídos como oprimidos e desumanizados dentro de uma estrutura contraditória, na qual a figura do opressor é a outra a ser alcançada. Esse cenário gera uma confusão extremamente significativa para a manutenção do poder daqueles que oprimem: a de que para recuperar a humanidade desumanizada ao longo da história, aqueles que ocupam o lugar subalternizado teriam que assumir o lugar do opressor. Para essa reconquista da humanidade ele comenta a importância do surgimento das narrativas por aquelas/es que sofrem efetivamente os efeitos da história opressora:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade de libertação? Libertação aqui não chegarão pelo acaso, mas

pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (FREIRE, 2019, p.42-43)

Quando Audre Lorde (2019), em seu artigo “Idade, raça, classe e sexo: as mulheres redefinem a diferença”, fala sobre a importância da “rejeição institucionalizada da diferença”, afirma que essa conduta é necessária para uma economia que tem seu foco no lucro e na indispensabilidade do que ela chama de *outsiders*, aquelas que são descartáveis pois são desumanizadas. Que precisam ser. Hooks (2013) também dialoga sobre a diferença, do caráter fundamental de serem reconhecidas e sobre a crítica a neutralidade histórica. A questão é: Será que não aprendemos a lidar com a diferença?

Como integrantes de tal economia, todos fomos programados para responder às diferenças humanas que há entre nós com medo e aversão, e a lidar com elas de três maneiras: ignorar e, se não for possível, copiar quando a consideramos dominante ou destruir quando a consideramos subalterna. Mas não temos critérios para tratar as diferenças humanas em pé de igualdade. Como consequência, elas têm sido confundidas ou inutilizadas de maneira equivocada, a serviço da separação e da confusão. (LORDE, 2019, p.142)

Tento responder então: sim, fomos e somos ensinadas/os a imitar o modelo colonial que lidou dessa maneira com a diferença, naturalizando supostas posições de poder que elas ocupam. A articulação é tão bem arquitetada que operamos dessa maneira, a maioria, sem ter conhecimento. Não reconhecemos as distorções que resultam do fato de a ignorarmos e a recusarmos. É por isso que o que está radicalmente enraizado em nós são essas estruturas de opressão, esse elemento do opressor que dita as relações e condições de vida (LORDE, 2019).

Maria Teresa Muraca (2018) traça o que habitualmente é transmitido como história da pedagogia e critica a sua construção como produto da modernidade colonialidade. Questionar esse esquema e a maneira que é narrado historicamente é importante pra entender que tipo de fazer pedagógico eu preciso desprezar e qual precisa ser (re)construído para que a humanidade de grupos subalternizados seja recuperada. A experiência colonial de mãos dadas com a modernidade torna a vida do outro dispensável e explorável pois nem humano ela/e é. A posição de inferioridade é determinada a um corpo supostamente sem alma aos olhos cristãos e por consequência sem racionalidade, onde sua subalternidade forjada altera sua subjetividade e relações intersubjetivas (QUIJANO, 2005).

Ao tratar da pedagogia e do decolonial e das discussões sobre humanização, Walsh faz um paralelo entre Franz Fanon e Paulo Freire e, sem querer comparar as contribuições dos autores, parte da relação de seus pensamentos para refletir sobre o tema. Aponta então que Freire, apesar das enormes colaborações críticas para a educação, não alcança o decolonial pois, além de concentrar suas análises na economia e nas relações de classes, acrescenta

apenas no final da sua trajetória as percepções de outras formas de poder exercidos também a partir da racialização e colonização.

Bell hooks (2013) em seu diálogo lúdico com a sua voz escritora, tece críticas ao caráter sexista do discurso de Freire e de outros teóricos e intelectuais como Fanon e o trabalho do movimento feminista em não aceitar passivamente esse discurso. Dentro dessa crítica, a professora relata o encontro com as teorias desses autores e evidencia o quão significativo elas foram para “matar a sua sede” de libertação e manifesta que desperdiçar as obras de Freire pelo seu sexismo diz muito dos privilégios que possuímos. É uma negação que se dá a partir do luxo que possui. Se eu posso invalidar uma obra pelo fato de ser sexista, e aqui não estou, de forma alguma diminuindo esse fato, ele existe e precisa sim ser criticado, eu excluo todo o caminho importante traçado por ele. Se eu a invalido, estou rejeitando todo um conteúdo que foi libertador para tantas outras pessoas, assim como foi para bell hooks. Walsh, também em suas contribuições críticas a Paulo Freire, revela que ele invisibiliza as maneiras como raça e gênero foram estruturantes para a dominação e imposição da colonialidade.

Trazendo as contribuições da pedagogia da sociogenia de Fanon, Walsh afirma que ela é essencial para tratar a humanização, desumanização e reumanização referentes aos contextos coloniais. O que implica na humanização como central no processo de libertação pois a sua restauração é um dos objetivos da análise de Fanon bem como o posicionamento “a partir das lutas e das possibilidades de ser totalmente humano”. Em paralelo, para Freire o fazer pedagógico não está dissociado da ação política que rodeia as organizações de grupos populares, afirmando que a prática educativa é também política, pois ao mesmo tempo pode ocultar as realidades de dominação, pode tornar-se um instrumento importante para transcender a opressão.

A epistemologia é central no fazer pedagógico de Freire. Para ele se faz necessário conhecer a realidade e transformá-la a fim de combater as opressões. No entanto, como dito anteriormente sobre a lacuna presente nas análises do pensador, essa consciência sobre as opressões não necessariamente relaciona o conhecimento (a epistemologia) e sua descolonização a um corpo racializado e generificado dentro da experiência colonial. Nesse sentido, as análises de Freire não carregam as críticas à existência e natureza humana que estruturam as opressões e colonização. Em contrapartida, Fanon parte justamente da experiência colonial e da exterioridade produzida por ela, entendendo que a humanização se constrói a partir do entendimento das dimensões da colonialidade (WALSH, 2014). Segundo a autora, a maneira como Fanon e Freire enxergam o lugar daquelas/es que sofrem a opressão

é, portanto, distinto. Essa diferença faz com que seus pensamentos partam de lugares diferentes:

En los primeros textos de Freire, tanto la opresión como la condición misma del oprimido están postuladas desde el marco marxista de dominación. La colonización externa e interna son parte de la dominación, pero no su fundamento o punto de partida. Para Fanon en cambio, es la colonización, en efecto, la matriz colonial de poder y su herida, lo que da una especificidad al contexto y condición de opresión del damné. Mientras el capitalismo también es eje organizador de la colonización, su eliminación o transformación no necesariamente destaca o enfrenta la racialización ni tampoco la generoización; tampoco considera cómo las ideas de raza y género y su entreteteje fundamentan la colonialidad del poder, saber y ser, de la existencia misma. (p.56)

Nos primeiros textos de Freire, tanto a opressão quanto a própria condição do oprimido estão postuladas a partir da estrutura marxista de dominação. A colonização externa e interna são parte da dominação, mas não seu fundamento ou ponto de partida. Por outro lado, para Fanon, é a colonização, com efeito, a matriz colonial do poder e sua ferida, que dá uma especificidade ao contexto e à condição de opressão do damné (condenados). Embora o capitalismo também seja o eixo organizador da colonização, sua eliminação ou transformação não necessariamente destaca ou confronta a racialização ou a generificação; nem considera como as ideias de raça e gênero e seu entrelaçamento fundamentam a colonialidade do poder, do saber e do ser, da própria existência.

A narrativa educacional decolonial é, portanto, dialógica. Ela é constantemente refeita conforme refaço os meus conhecimentos, minhas experiências e principalmente, enquanto escuto. Nessa reorganização constante, não podemos perder de vista a dualidade constitutiva da modernidade, suas criações binárias e a concepção da ideia de “raça” e “gênero” como instrumentos de classificação e hierarquia, as quais servem de base para a construção do padrão de poder. A guerra do capital global se aprofunda e torna ainda mais complexa as configurações do poder colonial e mais intensa também a violência racializada e feminizada, o que representa o avanço dessas políticas autoritárias e de exploração na América do Sul (WALSH, 2014; GROSGOUEL, 2018).

Através da educação (também) essa opressão se perpetua, pois para sua continuidade é necessário corromper e continuar corrompendo diversas fontes de poder que tem sua origem naquela/e que foi é oprimida/o (LORDE, 2019). Luiz Rufino (2019) nos mostra que o modo de operar da razão ocidental moderna não considera outras possibilidades, produzindo não só a subordinação, como também o desencante de outras formas de ser e saber e redução da complexidade do mundo. Esses conhecimentos que desafiam a lógica binária que nos

constitui e nos forma oferecem resistência ao padrão de poder que rege as relações, e por isso, precisam ser fortemente combatidos para que haja manutenção da autoridade. Não é à toa que a educação bancária de que tanto Paulo Freire critica, é tão praticado e ambicionado. Ora, consumir informação, armazená-la e memorizá-la é o que coloca a nação doctalizada frente a sua história e aos mecanismos de hierarquização que a estruturam.

Ao falar do surgimento e do crescimento do projeto neoliberal na América Latina, Walsh (2014) analisa que o sincronismo desse movimento com o declínio das práticas pedagógicas críticas e populares e avanço do conservadorismo e ocidentalização das instituições educacionais não foi simples coincidência. A intervenção dos movimentos que acusam o sistema educacional de “doutrinação ideológica” e “ideologia de gênero” e o aprofundamento dos setores conservadores nas decisões sobre bases legais da educação está voltado para o extermínio de qualquer forma de questionamento e de construção crítica de pensamento

De hecho, estos actos de “intervención” son parte de las pedagogías del poder presentes y emergentes no solo en Brasil sino globalmente, pedagogías entendidas como metodologías (en sentido freiriano) de una más compleja constelación-matriz-sistema del poder, encauzada a eliminar a todas y a todos los que cuestionan, estorban, obstaculizan y desobedecen su camino, incluyendo toda forma críticas de pensar. (WALSH, 2014, p.13)

Na verdade, esses atos de "intervenção" fazem parte das pedagogias de poder presentes e emergentes não só no Brasil, mas globalmente, pedagogias entendidas como metodologias (no sentido freiriano) de um sistema mais complexo de matriz-constelação de poder, voltado para a eliminação a todas e todos que questionam, atrapalham, servem de obstáculo e desobedecem o seu caminho, incluindo todas as formas críticas de pensar. (WALSH, 2014, p.13) (Tradução Livre)

Temos a produção de um conhecimento e de uma estrutura organizacional que dê conta de atender a cognição neoliberal e neocolonial. Quijano (2009) atenta para a absorção dos simbolismos do colonizador e sobre a mentalidade eurocêntrica não ser exclusividade dos europeus ou de quem ocupa o lugar dominante dentro dessa ordem, mas também daqueles que são educados sob esse pensamento. Mostra então a importância desse trabalho cognitivo de naturalizar as relações coloniais de poder e de ter aliados dentro do grupo dos dominados.

Na educação brasileira a verdade científica é o conhecimento branco e masculino sobre todos os outros, outros que cada vez mais tem se apresentado devido ao aumento da diversidade do corpo universitário (SILVA, 2017). A questão é operar mudanças epistemológicas que valorizem tal diversidade, que considerem e admirem os saberes e práticas desse corpo cada vez mais diversos, exaltando as produções africanas e suas

diásporas, as produções das comunidades indígenas, quilombolas, camponesas, ribeirinhas, da comunidade LGBTQIA+, e tantas outras que foram escondidas pelas hierarquias coloniais educacionais, de gênero, epistemológicas e organizacionais.

As práticas didáticas e pedagogias que realmente se propõe a erguer a necessidade da presença de todas e todos nesse processo não podem estacionar seu interesse apenas na insistência desses fazeres (HOOKS, 2013). É preciso cumpri-las, torná-las efetivas. Exaltar o reconhecimento de toda a comunidade sobre a sua participação é fundamental, não só para a prática pedagógica, mas para a criação de projetos e políticas educacionais. Isso faz crescer a noção de que existem saberes no esforço coletivo, e não só isso, desnuda e denuncia o que nos é ensinado sobre as diferenças e o conhecimento universal.

Claudia Miranda (2017), ancorada nas produções de Silvia Cusicanqui e Santiago Castro-Gómez, pensa a educação latino-americana e busca outras fundamentações sociais e epistêmicas que sirvam de base para tal pensamento. Nesse sentido, expõe que mesmo com as calorosas movimentações pedagógicas em torno da Educação Popular, tal referência ainda se apresenta de forma tímida nos currículos e práticas, sendo abafada por teorias que possuem o domínio das ciências sociais, filosofia e educação.

Mignolo e Vázquez (2017) apontam que, primeiramente, a pedagogia decolonial precisa compreender em que consiste a colonialidade e como ela opera em seus domínios epistemológicos, raciais, sexuais, econômicos, etc. Para os autores as disciplinas da universidade ocidental são insuficientes para lidar com essa perspectiva e, além disso, estão voltadas apenas para a produção de especialistas em alguma área, enquanto que pedagogia decolonial visa também a humanização individual e das relações humanas.

Las disciplinas canónicas están dirigidas en su práctica a reproducir el privilegio epistémico de la modernidad eurocentrada. Son disciplinas al servicio de una visión objetivante del mundo, al servicio de las formas de representación y de apropiación de la modernidad. Yo creo que lo que nosotros estamos haciendo es reorientar el uso de esos conocimientos, ya no para reproducir el orden modernocolonial, sino para denunciarlo, hacerlo humilde y para acompañar la emergencia de los otros saberes, de las otras formas de habitar y hacer mundo. (494)

As disciplinas canônicas são direcionadas em sua prática para reproduzir o privilégio epistêmico da modernidade eurocêntrica. São disciplinas a serviço de uma visão objetivante do mundo, a serviço das formas de representação e apropriação da modernidade. Acredito que o que estamos fazendo é reorientar o uso desse conhecimento, não mais para reproduzir a ordem colonial moderno, mas denunciá-lo, torná-lo humilde e acompanhar o surgimento de outros saberes, de outras formas de habitar e fazer o mundo. (494)

O abafar as discussões sobre as fundamentações sociais e epistêmicas que regem o conhecimento, manifesta Miranda (2017), indica o silenciamento de linhas políticas e pedagógicas que entendem as urgências da América Latina. O silenciamento dessas urgências são alvos concretos. Proibir suas narrativas e discussões correndo livres pelo sistema educacional é intencional e não é estratégia nova. Para superar o lugar desumanizante imposto aos grupos escravizados e colonizados se faz necessário entender os limites impostos pela racionalidade colonial moderna, compreendendo que esse lugar violento e subalterno não é orgânico a seu ser e seu saber. Por outro lado, a redução desses grupos a não-humanos e mais atualmente a “coisa” é extremamente essencial para manutenção da autoridade daquele que se criou com o poder de desumanizá-las/os. Freire (2019) indica que a humanização, como um ato subversivo, é constantemente controlada. Controle que busca a reificação. Controle exercido também, através da educação.

O privilégio epistêmico é construído de experiências sociais e históricas de homens brancos de sociedades ocidentalizadas. É esse conhecimento que é autoridade em cada curva da nossa vida, na curva política, acadêmica, social. Mas esse não é o único conhecimento presente e nunca será. A brecha está no cotidiano, a brecha são as práticas sociais ancestrais resgatadas, a brecha é, muitas vezes, o discurso não institucionalizado e escolarizado, é a gramática que é desconhecida pelo opressor, é a conversa do caxambu com o candongueiro e angoma-puíta, a brecha é o corpo que dança, que ginga, é o corpo que desafia e que busca ultrapassar a colonialidade. São esses espaços de produção de conhecimento que além de criticarem os saberes eurocêtricos propõe novas formas de encararmos as organizações relacionais.

Iniciei esse capítulo com uma passagem do livro da Grada Kilomba e pretendo agora, depois de alguns rodeios eu sei, necessários acredito, explicar o porquê da escolha. Quando eu trago esse trecho e a ele uno as críticas a modernidade, colonialidade e produção epistemológica e, por consequência, apresento algumas discussões sobre uma pedagogia decolonial, pretendo identificar as rachaduras e brechas que se apresentam a esse modelo. O que Grada Kilomba nos apresenta é dar espaço para essas rachaduras, dar voz. Mas como? Ela muda o seu questionamento, ela muda as perguntas. Quando ela faz isso, muda também o corpo de quem responde. Ela desorganiza toda uma lógica colonial, racista, sexista de poder do conhecimento com perguntas. É importante ter certeza de que essas fendas sempre estiveram presentes pois os saberes e práticas de comunidades originárias, dos povos do continente africano sempre resistiram à violência e ao completo silêncio e esquecimento. O

volume ganho por essas vozes caminha para o enfrentamento e apresenta um corpo que desafia a colonialidade e que levanta outras organizações possíveis:

Precisamos de corpos fechados ao projeto domesticador do domínio colonial, que não sejam nem adequados nem contidos para o consumo e para a morte em vida. Precisamos de outras vozes, políticas porque poéticas, musicadas; da sabedoria dos mestres das academias, mas também das ruas e de suas artimanhas de produtores de encantarias no precário. A escola colonial, tão presente, busca educar corpos para o desencanto e para os currais do mercado de trabalho, normatizados pelo medo de driblar/gingar/pecar. (SIMAS, 2019, p.23)

Quando falamos de uma pedagogia decolonial que opere na retomada da humanidade desses grupos, questionamos a descaracterização sofrida por eles produzida pela colonialidade. Botamos em cheque a construção moderna cristã do corpo sem alma, aquele que não tem racionalidade e por consequência não é humano e, portanto, incapaz de produzir saberes (QUIJANO, 2005). Descaracterização responsável por torná-las/os exploráveis e essencial para a construção colonial do imaginário de subalternidade e da lógica capitalista. Mudar as perguntas, é assumir outras rotas dialógicas, rotas que dialogam com comunidades que estão apesar de serem violentas historicamente para não estar. A transformação da pergunta devolve o poder de fala de si, dos seus saberes e do que conhece sobre si. A transformação da pergunta caminha no sentido da humanização desses corpos.

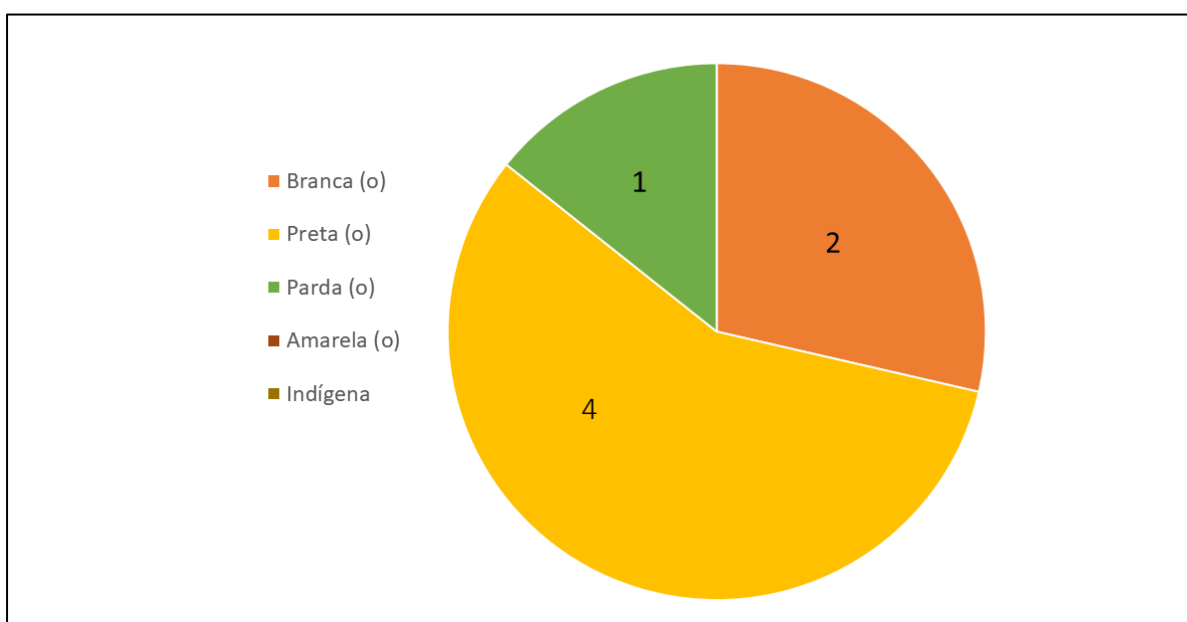
5. EXPOSIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Ah meus camaradinhas, o rio é fundo, como pedra miúda que sou, me coloco a me banhar na beirada (RUFINO, 2019, p.63)

Começo esta etapa da pesquisa buscando me afastar de qualquer obsessão pela certeza que carrega a arrogância das suposições universalistas, da obsessão pelo esclarecimento e fragilidade das invenções coloniais. Procuo me aproximar da certeza das possibilidades que o movimento nos traz pois sinto desassossego com o percurso único e mentiroso cravado não só na academia, mas nas nossas relações sociais, tento defender aqui a possibilidade de outros caminhos possíveis. Nesse momento procuro desatar os nós para que possa expor da maneira mais atenta e cuidadosa os dados que me foram compartilhados, não só através do questionário, mas durante a minha trajetória como integrante do Programa de Educação Tutorial – Movimentos Sociais.

Entrei em contato com 10 integrantes do programa via aplicativo de mensagem, por onde as/os reuni através de um grupo. Dentre elas/es, 1 não respondeu desde o início. Sendo assim, encaminhei o questionário online para 9 integrantes e obtive o retorno de 7. Sobre os outros 2 que não responderam, me foge o entendimento do motivo. Dentre as 7 participações, 4 eram pretas/os, 2 eram brancas/os e 1 parda conforme gráfico abaixo:

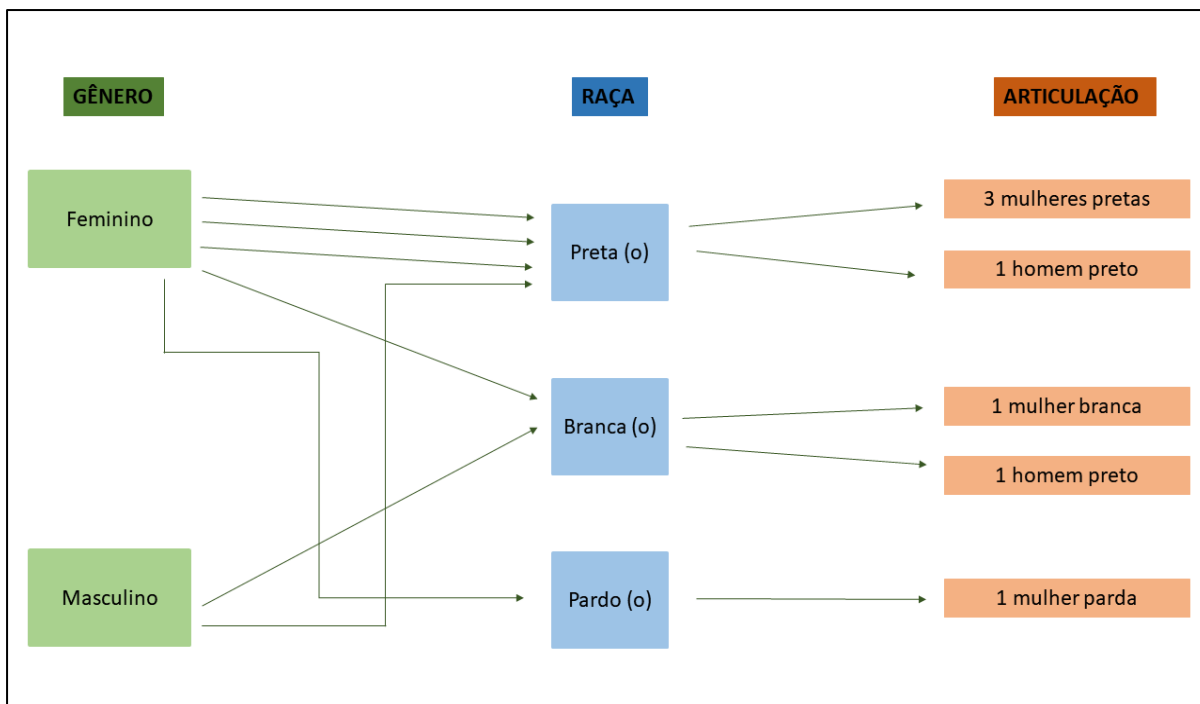
Gráfico 4: Composição racial das/os integrantes do PET-MS participantes do questionário



Fonte: Própria Autora

Todos que participaram estavam regularmente matriculados em um curso de licenciatura em Educação Física. Referente ao gênero, deixei que respondessem de forma aberta sem apresentar nenhum tipo de opção fechada. Conforme respostas, tivemos 5 representantes do gênero feminino e 2 do gênero masculino. Segue abaixo uma exposição do perfil articulando raça e gênero.

Quadro 4: Articulação Raça e Gênero das/os participantes do questionário



Fonte: Própria Autora

A exposição acima demonstra que a maioria das/os integrantes são mulheres pretas sendo seguidas por 1 homem preto, 1 mulher parda, 1 mulher branca e 1 homem branco. Nota-se que a composição é heterogênea representando uma preocupação do programa com a diversidade, convergindo com o que propõe o edital ao acrescentar em seu perfil de seleção o critério racial. Abaixo apresento um quadro que traz a tipologia das/os petianas/as e que nos auxiliará para conexão das respostas que serão utilizadas ao longo da análise de forma que não fiquem sem referência. Confesso que tratar as companheiras e companheiros de programa como números não foi a minha intenção. Erros que acontecem durante a caminhada e que nos fazem pensar em cada virgula da nossa pesquisa. Poderia ter solicitado codinomes ou suas referências na vida para que pudesse tratá-las/os de forma acolhedora.

Quadro 5: Perfil das/os participantes do questionário

Petiana 01: Mulher, Preta, 25 - Licenciatura em Educação Física
Petiana 02: Mulher, Preta, 23 - Licenciatura em Educação Física
Petiana 03: Mulher, Preta, 26 - Licenciatura em Educação Física
Petiano 04: Homem, Preto, 22 - Licenciatura em Educação Física
Petiano 05: Homem, Branco, 25 - Licenciatura em Educação Física
Petiana 06: Mulher, Branca, 23 - Licenciatura em Educação Física
Petiana 07: Mulher, Parda, 29 - Licenciatura em Educação Física

Durante a análise foi realizada uma leitura exploratória das informações contidas no edital. Ele aborda elementos essenciais como o objetivo geral e específicos, forma de atuação e o perfil de seleção. Procurei montar um questionário visando sua divisão em três momentos distintos, os quais usarei como base para categorização das análises. Ao todo foram 22 questões gerando um total de 149 respostas.

A categorização das respostas do questionário como método de análise terá como classificação 3 períodos diferentes da trajetória das/os integrantes em que ocorreram as discussões sobre gênero. O agrupamento das respostas será dado conforme as experiências (1) antes da universidade; (2) durante a universidade; e (3) dentro do PET-MS, possibilitando não só a comparação entre esses momentos, como também, a percepção dos afastamentos e aproximações com as práticas e teorias decoloniais. Ainda na categoria referente as questões de gênero dentro do PET-MS, irei realizar uma subdivisão afim de que possamos detalhar a análise focada no programa.

5.1. Categoria 1: Discussões antes da entrar na Universidade

Inicio as considerações a partir das respostas que se enquadraram no grupo das discussões de gênero anteriores a universidade. A partir das respostas nota-se a superficialidade e falta de profundidade nos debates que ocorriam predominantemente nos ambientes familiares e em encontros com grupos de amigos, sendo tratado como algo cômico e com forte influência religiosa. A frequência com que o “*ambiente religioso*” (Petiana 06) e as “*reproduções mais conservadoras, como ideologias da igreja*” (Petiano 05), citados por

duas integrantes, estão presentes na trajetória delas, evidencia a forte interferência dessa instituição nos debates de gênero. Esse ponto suscitado traz aspectos do patriarcado e da significativa e necessária atuação da religião nos processos de expansão e domínio colonial.

Curiel (2020) afirma que a cristianização andou de mãos dadas com a modernidade negando a humanidade das populações colonizadas. Lugones (2020) Grosfoguel (2016) também evidenciam o cristianismo, ou “cristandade” como Grosfoguel prefere se referir, como engrenagem da ideologia moderna colonial. O avanço intenso da política de cristianização operou transformações a serviço das expansões e hierarquias coloniais, pois foi necessário a imposição de um ser supremo, masculino e branco, para subjugação e dominação, principalmente das comunidades ginocêntricas, aquelas que tinham como centralidade a mulher. A dominação masculina branca é, então, uma exigência do patriarcado. A inferiorização das mulheres atravessadas pela colonialidade é dada pela sua associação ao animalesco. São dotadas de selvageria e pulsões imorais pois ainda não alcançaram a "civildade" do ser mulher. Não à toa desumanizam, destroem e ressignificam a figura da Pombagira, como mencionado na exposição teórica, por sua energia sexual. Ela é maligna e associada ao diabo cristão e na limitante dualidade do tal pensamento religioso, precisa ser combatida.

A ideologia cristã e sua civilidade operam em diversas formas de subalternização, seja do ser, dos saberes, dos corpos, das crenças ou organizações sociais. Dessa forma, não se dá apenas na imposição de um único ser supremo, o que já é violento por si só, mas é também o sarrafo que divide os dotados de humanidade dos que não a possuem por não cumprirem com os quesitos necessários. Aquelas/es que não seguem os ensinamentos do deus supremo cristão precisam adorá-lo para que alcancem a humanidade e o esclarecimento definidos pela modernidade. A carroça da política civilizatória e necessariamente cristã passeia pela história definindo como inferiores, incivilizadas/os e incapazes de produzir qualquer saber, aquelas/es que por ele não se curvaram. Não existem outras formas de conhecimento se não aquelas inventadas a partir da opressão e validadas pela modernidade.

Os GT'S da Anped analisados no início da pesquisa trazem discussões importantes sobre a forte influência religiosa nos debates públicos sobre educação. Vemos a presença do movimento escola sem partido e a invenção da ideologia de gênero que teria como objetivo a destruição da família. Sabemos que família é essa: cristã, heterossexual, branca. Uma família que faz muito bem enquadrar e hierarquizar os papéis de gênero a favor do patriarcado, e além disso, rejeita as relações raciais de poder que estão presentes.

A autoridade religiosa esteve e está presente de forma intensa na elaboração e condução das formas que nos organizamos e relacionamos. Mais à frente iremos perceber essa forte interferência no ambiente educacional, fato trazido pelas respostas das/os petianas/os. Além da marca religiosa destacada, trago também um tópico importante, que apesar de ter sido citado em apenas uma resposta, possibilita o enriquecimento dessa análise.

Enquanto a maioria das respostas versaram sobre a falta de profundidade e até um tom cômico presente nos diálogos, contrasta uma resposta específica onde é exaltado o ambiente familiar como ambiente onde esteve presente os saberes sobre relações de gênero mesmo que não fossem denominados como tal: “*Nos ambientes familiares da minha família paterna, aonde a maioria são mulheres negras e que mesmo não sabendo nos ensinou a ser e ter atitudes feministas.*” (Petiana 02) Destaco aqui, o quão importante é para os conhecimentos dominantes a compreensão dos saberes de fora da academia como saberes. Tais conhecimentos além de terem sido sistematicamente e historicamente atingidos pelo apagamento e silenciamento do projeto moderno de humanidade, não carregam o termo teórico que dá “existência” acadêmica a sua prática. Hooks (2013) afirma exatamente isso quando diz:

Mas como afirmei em *Feminist Theory: From Margin to Center*, a posse de um termo não dá existência a um processo ou prática; do mesmo modo, uma pessoa pode praticar a teorização sem jamais conhecer/possuir o termo, assim como podemos viver e atuar na resistência feminista sem jamais usar a palavra ‘feminismo’”. (p.86)

Em concordância com isso, é importante afirmar o que Curiel (2020) nos diz sobre as práticas decolonizadoras antecederem tudo o que se chamou de decolonial. É indispensável trazer esse pensamento para repararmos que os saberes e práticas antecederem o nome que dá sua “existência”. Quem possui o poder de dar nome aponta o que é conhecimento, define o seu interlocutor, produz avaliações que servem para definir o que se encaixa como teoria ou não e, dessa forma, as epistemologias dos grupos marginalizados são desvalorizadas e situadas em um lugar natural de subordinação. Aqui, percebe-se que a teoria e o conhecimento acadêmico são instrumentos de poder e hierarquização onde um detém o domínio do outro. O privilegiado pelo discurso único e caminho único definido pela ciência ocidental é aquele que a produz como universal. Nesse contexto, Kilomba (2020) levanta a discussão sobre a modificação das metodologias acadêmicas como oposição a dicotomia moderna de experiência x teoria onde a experiência não se torna fonte de conhecimento. Nessa colonização das perspectivas cognitivas torna-se essencial a teorização a partir das próprias experiências para atuar de forma ativa na modificação de sua realidade

Torna-se extremamente fundamental para uma prática e pensamento decolonial o reconhecimento dos saberes próprios como saberes, mesmo que a teoria dominante não os reconheça dessa maneira. É determinante para esse pensamento, o reconhecimento das possibilidades de transgressão que os conhecimentos historicamente lançados a margem pela modernidade oferecem.

5.2. Categoria 2: Discussões dentro da Universidade

Quando comparamos as respostas da primeira categoria com essa, é possível perceber uma diferença no que se refere ao contato com as discussões acerca das relações de gênero. Observa-se que “*Com o ingresso na Universidade foi possível vivenciar diversos momentos que o assunto em questão foi debatido*” (Petiana 03), entendendo a universidade não apenas como as salas de aula e os ambientes formais que a compõem, mas sim espaços informais que também fazem parte da sua construção como na “*equipe feminina da UFRJ rugby*” (Petiana 02), “*corredores*” (Petiana 01), “*debates entre colegas*” (Petiano 05) e “*grupos de amigos*” (Petiano 04). Observando a faculdade como um todo, ou seja, para além das salas de aula, o ingresso foi importante pois proporcionou uma experiência mais significativa no que se refere as discussões de gênero. Dessa forma, percebe-se que o contato com outros grupos foi essencial para essa expansão. Tais aspectos evidenciam que os entendimentos, experiências e práticas circulam para além dos ambientes institucionais, desmontando o paradigma de que o conhecimento só pode ser alcançado dentro do universo determinado pelo saber moderno/colonial/racista/sexista. É interessante para análise pois aponta outros modos de relação onde os saberes e vivências estão presentes desafiando, intencionalmente ou não, a autoridade dos discursos hegemônicos. Nesses espaços podem surgir narrativas que desorganizam toda uma lógica erguida pela e na colonialidade, questionando o motivo e quem decide o que é ou deixa de ser conhecimento (GROSFOGUEL, 2016; KILOMBA, 2020).

Os ambientes formais que integram a Universidade também foram citados como espaços onde as discussões sobre gênero se apresentaram. A “*Sala de aula*” (Petiana 01 e Petiano 05); “*Grupos de pesquisa*” (Petiano 04) e “*reuniões do projeto de extensão*” (Petiana 06) foram alguns dos locais citados pelas/os petianas/os. Contudo, não foi possível identificar através das respostas, o nível de profundidade trazido por esses espaços, a base do conhecimento e a maneira como eram apresentadas as relações de gênero. Diante disso, trago dois pontos evidenciados nas respostas que considero significativos para nossa análise. Um

deles foi o relato de uma petiana onde revela a dificuldade em encontrar dentro dos ambientes institucionais da universidade matérias e debates de gênero “*Tive que procurar muito por materiais que abordassem a temática e todas elas foram eletivas (disciplinas) e a maioria realizada por professorAs*” (Petiana 02). A partir dessa exposição é possível resgatar o que já foi discutido anteriormente sobre o histórico colonial acadêmico e sua reprodução da cultura, saber e memória colonizadora, onde as diferenciações criadas pelo pensamento moderno são reafirmadas (GROSFOGUEL, 2016; SILVA, 2017; KILOMBA, 2020). Seguindo esse pensamento, Rufino (2019) escancara o modo como a colonialidade operou e opera na educação:

Ao longo da expansão do colonialismo, formas de gerenciamento da vida foram codificadas, perpetradas e propagadas por aqui. Um *modus* que vitaliza um espectro que opera na codificação de uma agenda política /educativa composta por repertórios de práticas produzidos e disseminados pelos colonizadores. Esse *modus* forjou mentalidades, linguagens, regulações, traumas, dispositivos de interação social e trocas simbólicas. Assim, podemos dizer que, ao longo de mais de cinco séculos, se molda nas forjas da empresa colonial uma educação que atende às demandas desse regime de ser/saber/poder. (p.74-75)

Essas contribuições nos permitem entender a base epistemológica que guia a educação e a academia. Nesse sentido, a narrativa decolonial não só contribui para a identificação da autoridade que marca a linguagem e produções como também, atua no combate ao silêncio, ao não dito, à dificuldade de reconhecer as suas vivências nesses espaços a partir da exaltação de outras maneiras de ser, viver, aprender que não se desenvolvam em terreno marcado pelo racismo, empobrecimento e sexismo.

O outro ponto a ser destacado já aparece na resposta marcada acima e em outra quando é mencionada a presença das mulheres como condutora dos debates: “*pois as mulheres envolvidas no cenário sempre colocavam esse debate em foco por querer estudar formas de reduzir a desigualdade*” (Petiana 01). Em “tornando-se os sujeitos falantes” Grada Kilomba fala sobre os indivíduos agirem como sujeitos de suas realidades sociais demonstrando o caráter relacional desse conceito. Nessa exposição acrescenta que tornar-se sujeito precisa perpassar por três níveis, o social, individual e político, e que tal processo influi na determinação de uma pauta que traga as demandas das sociedades em que vivem. Nesse processo de tornar-se sujeito “elas/eles podem ver seus interesses individuais e coletivos reconhecidos, validados e representados oficialmente na sociedade” (KILOMBA, 2020, p.74-75). Dessa forma, é necessário que seja ressaltada participação feminina promovendo as discussões para a representação de interesses que lhe são comuns.

Por outro lado, é importante também que afirmemos a impossibilidade de dissociarmos gênero e raça das discussões. Para o pensamento decolonial, tal análise se faz impossível quando estão separadas, pois são postas como diferenciações produzidas pela colonialidade. Nesse sentido, o sistema moderno colonial constrói gênero para as mulheres brancas diferente da construção das mulheres colonizadas justamente por serem racializadas. Se o objetivo dos avanços feministas decoloniais é rigorosamente enfrentar e superar o padrão de poder erguido pelo colonialismo, se torna insustentável que se faça a partir da luta feminista ocidental que esconde a branquitude e se coloca no mesmo lugar das mulheres racializadas e atravessadas pela colonialidade. Isso tudo para marcar que a participação feminina nos espaços de poder ainda pode representar formas de opressão.

Quando as mulheres brancas ignoram os privilégios inerentes a sua branquitude e definem *mulher* apenas de acordo com suas experiências, as mulheres de cor se tornam ‘outras’, *outsiders* cujas experiência e tradição são ‘alheias’ demais para serem compreendidas. Um exemplo disso é a marcante ausência de experiências de mulheres de cor no material das disciplinas de estudos das mulheres. (LORDE, 2019, p. 145)

5.3. Categoria 3: Discussões dentro do PET-MS

Irei me debruçar mais profundamente nessa categoria que é o meu campo de análise. Aqui, classifico a investigação em mais três subgrupos não apenas para organizar meu pensamento e transpor de forma mais compreensível, mas para poder oferecer atenção a essas três categorias que, para mim, são essenciais que sejam exploradas. Delimitei como categorias: Articulação entre teoria, prática e experiências; PET e a experiência da Oficina de Gênero no Colégio Irã; e Edital.

Articulação entre teoria prática e experiências

Mesmo que o ingresso a Universidade tenha dado abertura nas discussões sobre gênero, a base teórica dada pelo PET foi importante para compreensão mais profunda e para reflexão de forma mais crítica como é visto em algumas respostas:

- *“Foi muito enriquecedor pois eu não entendia este tema bem antes do PET”* (Petiana 01);
- *“Cara, foi extremamente necessário para maior instrução sobre as questões de gênero dentro da sociedade.”* (Petiano 04);
- *“Na universidade vemos algumas coisas de maneira rasa e superficial, já no projeto, adentramos alguns assuntos de maneira mais profunda”* (Petiana 06).

- *“No começo não compreendia muito mais conforme as leituras ,conversas, debate e referências sobre o tema conseguir compreender mais sobre”* (Petiana 05)

Pensando então no vínculo entre a teoria, prática e experiências, nota-se, a partir das respostas sobre a absorção das epistemologias próprias pelo programa, a abertura do PET para diálogos que trazem as experiências pessoais, mas, talvez, de forma não tão profunda:

- *“Não sei dizer bem, acredito que tenha sido recebido mais foi pouco conversado.”* (Petiana 02)

- *“Meus conhecimentos e epistemologias foram bem recebidos (...) por se tratar de temas que muitos já tinham muitas experiências pessoais ou de pessoas próximas sempre tínhamos espaço para expor e foi possível perceber um enriquecimento nos debates que ocorreram ao longo devido as leituras realizadas.”* (Petiana 01)

As experiências como fonte de conhecimento onde o racismo, sexismo, classismo vividos façam parte de suas teorias e práticas políticas são possibilidades de decolonização. O reconhecimento dessas categorias e epistemes que surgem da prática são possibilidades de decolonização pois a experiência pessoal é um terreno fértil para produção de um pensamento libertador onde é ela que constitui base da teoria. Uma teoria que capacite e fortaleça e que seja capaz de dialogar com as vivências e saberes dos grupos. Curiel (2020) apoiada em Patricia Hill Collins relata que a consciência feminista negra surge da experiência, a qual se torna fonte de conhecimento e é melhor interpretada por quem a vive.

Quando pensamos no espaço da universidade e da academia percebemos como esse espaço é comandado por e para os brancos dominantes. Isso quer dizer que a epistemologia dominante não só está presente nela, como a constrói e, em detrimento disso, os saberes historicamente subalternizados são persistentemente colocados a margem por um conhecimento dito central, objetivo e neutro. Esse fato é relatado por uma das petianas quando diz que *“infelizmente discutir sobre raça, corpo e gênero não é comum na vida acadêmica”* completando que o PET-MS foi um *“espaço voltado para esse pensar dentro da universidade”* (Petiana 02). Grada Kilomba (2020) traz para o debate o mito da neutralidade e da objetividade e relata como os seus conhecimentos, e outros saberes que foram anulados pela lógica eurocêntrica, são percebidos como subjetivos e pessoais demais dentro da academia.

Dentro do pensamento decolonial a teoria tem um papel importante quando é utilizada não só para desafiar e questionar os valores hierárquicos do colonialismo, mas também quando é acionada para entendimento e reconhecimento de como as nossas maneiras de viver/saber/sentir são forjadas pela história colonial. Esse diálogo das práticas e experiências

com a teoria, é uma possibilidade de cura justamente por proporcionar o entendimento das opressões (HOOKS, 2013; LORDE, 2019). Não quero aqui, colocar a teoria como a salvadora da pátria, porque não é, mas sim, afirmar o reconhecimento da realidade vivida como fonte de conhecimento que pode se tornar mais compreensível quando se choca com a teoria que dialoga com ela. Pensando nas aproximações e afastamentos das vivências pessoais com o compromisso do programa trago para análise alguns exemplos de como essas aproximações se dão na prática.

- *“Existe em relação sim, por eu ser negra, e ser mulher.”* (Petiana 01)
- *“aproximou foram as discussões sobre raça e suas interseccionalidade”* (Petiana 02)
- *“As minhas discussões sobre a temática racial com meus tios e primos, a partir das nossas próprias vivências, fizeram parte das minhas discussões dentro do projeto.”* (Petiana 03)
- *“O que me aproximou foi ler sobre um grupo que me incluo (classe)”* (Petiano 05)

Essas respostas nos evidenciam que esse diálogo ocorreu tendo como suporte a experiência teórica vinculada a processos pessoais, evidenciando uma relação recíproca onde uma necessariamente precisa se alimentar da outra. Ter essas experiências ocupando o espaço acadêmico encaro como uma possibilidade decolonial. Um ambiente que foi erguido pelo e para o conhecimento dominante ter em suas microestruturas um programa que não só reconhece outros saberes como fonte de conhecimento e entendimento da realidade, mas que os utiliza em conjunto com teorias que se afastam dos paradigmas eurocêntricos, permite uma desorganização do sistema colonial. Mesmo que essa brecha, essa fresta perturbadora da colonialidade, se apresente em grupos pequenos de 10 pessoas, quando esse diálogo ocorre, eu trago para dentro de uma instituição que fortifica as particularidades da colonialidade, do racismo e sexismo epistêmico, uma outra narrativa, não apenas para irritar a lógica colonial, mas também para trazer a humanidade de volta.

Lembra quando mencionei anteriormente a declaração da Grada Kilomba sobre alterar os seus questionamentos iniciais em sua sala de aula e assim alterar o corpo de quem responde e participa? Aqui o pensamento segue a mesma lógica. Quando esses saberes são reconhecidos em um ambiente historicamente inóspito e opressor, eu mudo a/o interlocutora e, junto com ela, a narrativa. É uma outra voz que fala, é um outro saber que se anuncia e se faz visível fazendo possível também, o enfrentamento à colonialidade. Quando isso ocorre é posto em questão toda a descaracterização sofrida por esse padrão de poder/saber/ser responsável pela desumanização dos seres. Por torná-las/los irracionais e incapazes de produzir qualquer tipo de conhecimento as/os convertem em subalternas/os no imaginário

colonial, ou seja, não são humanos (QUIJANO, 2005). Essa alteração proporcionada pelo programa pode ser um caminho onde há a devolução do poder de fala de si, dos seus saberes e do que conhece sobre si. Pode permitir então, a (re)humanização desses corpos.

O PET, em determinado momento do questionário, foi descrito como “um espaço de empoderamento” possibilitando que

“meninas e mulheres (maioria negras) pudessem estar ocupando um espaço de liderança como referentes das turmas durante as oficinas. Além de propor novas experiências que possibilitaram que essas meninas e mulheres negras a pensar no seu futuro educacional como alcançar o mestrado, etc e com isso pode ser colocado em prática a decolonização do poder de um espaço pensado para homens, brancos de classe alta.” (Petiana 2)

A (re)humanização não ocorre apenas nas absorções e reconhecimentos dos saberes, como também, no fato de se enxergarem como representantes de espaços importantes. Poder se enxergar em locais que antes não compreendia como possível e poder olhar pro lado e perceber que está acompanhada dos seus pares é um caminho poderoso a ser percorrido para enfrentamento da colonialidade e reencontro com a humanidade. O empoderamento não é uma busca individual e sim um processo coletivo. Foi interessante relatar essa fala, pois compartilho com ela o mesmo sentimento de pensar que poderia alcançar o mestrado a partir da minha participação no programa, e agora, cá estou eu produzindo uma pesquisa justamente sobre ele.

É importante falar que, mesmo tecendo os argumentos sobre a correlação entre teoria, prática e vivência do PET através da minha participação no programa em conjunto com os relatos obtidos, se formos pensar apenas em teoria, não existe uma intencionalidade referente aos princípios teóricos decoloniais no que diz respeito à crítica a construção dos saberes eurocêntricos e a relação entre modernidade, colonialismo e relações forjadas nessa relação. Retorno a essa análise um pouco mais adiante.

PET e a experiência da Oficina de Gênero no Colégio Irã

A estrutura crítica do PET pode desempenhar não apenas a função de identificar conceitos e categorias que emergem das experiências como analisamos acima, mas também estudar e investigar suas relações com o ambiente educacional. Todas as oficinas realizadas no Colégio Irã tiveram como base e organização, as discussões teóricas e estruturação das atividades para cada ano escolar. As oficinas com a temática de gênero foram umas das que “*mais rendeu polêmica*” (Petiana 01) conforme os relatórios elaborados e relato de uma petiana através do questionário. Enquanto petiana que participou da organização e oficinas

posso relatar a forte influência religiosa da comunidade escolar e resistência por uma parte do corpo discente em tratar o assunto, fato que se confirma com o relato de um petiano onde diz que “a professora responsável não se sentiu confortável diante de um questionamento sobre a atribuição de gênero aos brinquedos achando um *“absurdo”* (Petiano 05).

Para além desses relatos, a preocupação em abordar o tema *“de forma mais branda”* (Petiano 04), de *“ter cuidado de como falar algumas questões”* (Petiana 03) e a complexidade de ser uma *“experiência bem complicada”* (Petiano 05) é algo que carece atenção. O que quero trazer com essas exposições é a dificuldade de tratar abertamente sobre temas que fazem parte das relações sociais. María Benítez (2020) aponta a atuação fervorosa das discussões da “ideologia de gênero” e tantos outros ataques ao avanço dessas discussões no campo educacional. A autora aponta que o discurso da suposta “ideologia de gênero” tem por objetivo a destruição da família e demonstra fatos que evidenciam o poder de grupos conservadores e a perseguição às práticas e teorias que pretendem discutir as questões de gênero e sexualidade.

Penna (2016) acrescenta ainda que movimentos conservadores que atuam fervorosamente no meio educacional têm como base crenças religiosas e morais, as quais não podem ser dialogadas dentro da escola de maneira a conflitar com as convicções dos pais. É exatamente o que relata uma ex-integrante do PET-MS *“rendeu polêmica a ponto de o aluno levar o assunto para casa e a mãe voltar a escola questionando sobre o que tinham falado para o filho como se o senso de que gênero inferiorizando as mulheres estivesse correto”* (Petiana 01). Aqui, a estrutura da família colonial, cristã, patriarcal e racista não pode ser questionada, pois esse é o modelo moderno que compulsoriamente fez parte dos avanços coloniais e da colonialidade.

Trazer o debate do ponto de vista legal e prático sobre gênero e sexualidade dentro do ambiente escolar, me parece ser quase um transtorno moral e um pensamento que vai de encontro com o planejamento histórico de família. Barreiro e Martins (2016) e Reis e Eggert (2017) abordam as bases e fundamentos legais que giram em torno dessas discussões na educação e também apontam a presença vigorosa do setor conservador. Analisam que esse segmento formado por diferentes matrizes cristãs mobiliza discursos que carregam narrativas de destruição da família e de desvios as profecias pregadas pelas suas religiões.

Louro (2003) analisa que as iniciativas que tentam abordar essas questões na escola são entendidas como um ataque à normalidade sendo então contra-atacadas intensamente na intenção de manter crianças e jovens centralizados nos padrões considerados moralmente sãos. Nesse sentido ela afirma que as manifestações de gênero e sexualidade são vigiadas,

controladas e castradas dentro do ambiente educacional. Precisam ser constantemente fiscalizadas pois é uma categoria que serve para dominação, e para isso, é preciso que dancemos conforme a música. É monitorando e, conseqüentemente, castrando as manifestações desviantes de gênero e sexualidade que o processo de desumanização se perpetua, e com ele se fortalece a autoridade colonial e o esquema patriarcal.

O que eu quero dizer com isso é que não é uma narrativa passageira, mas sim uma fala sempre posta em evidência para proteger os valores da família tradicional. Família que além de definir, enquadrar e hierarquizar muito bem os papéis de gênero a favor do patriarcado, rejeita as relações raciais de poder que estão presentes. A ação desses grupos conservadores trabalha então para a manutenção dessas diferenças produzidas pelas opressões, pois é em cima das hierarquias de raça, gênero, classe, sexualidade que o capitalismo se apoia. Por isso a continuação de tais relações opressoras pela colonialidade do poder, saber e ser são extremamente importantes para a manutenção desse sistema violento.

O diálogo entre a teoria e a prática precisa ser dialético, uma precisa alimentar a outra para que não só se identifique conceitos e categorias que emergem de vivências próprias, mas também para compreender a realidade e compartilhar coletivamente os conhecimentos. O contato com o ambiente escolar é indispensável e fundamental para que esse diálogo ocorra e para que, conforme dito por uma petiana ao afirmar a necessidade desse contato *“retirar a academia de um ‘conto de fadas’ onde na teoria tudo acontece e é bem feito”* (Petiana 02). Essa comunicação permite o entendimento de que o ambiente escolar é um campo diverso composto por diversos corpos com suas vivências próprias como aparece no relato a seguir: *“Este espaço que permite uma articulação do espaço acadêmico e a escola, a comunidade, é necessário para levantar reflexões”* (Petiana 06).

É possível notar a compreensão que as/os petianas/os possuem sobre a importância da prática não apenas para sua formação enquanto professoras/es, mas também para compreensão da educação como um encontro de saberes e confronto de percepções das relações sociais. Nota-se que há o entendimento das pluralidades que compõe o ambiente escolar e a percepção do perfil discente a fim de transpor as discussões de forma a criar um ambiente onde essa prática é possível: *“pensar uma forma de abordagem para aquele grupo que nos recebeu, e estar aberta a discutir as questões que os alunos traziam de suas vivências, com certeza foi uma ótima experiência”* (Petiana 03).

A prática proporciona o nosso entendimento sobre com quem nos comunicamos, para a partir daí procurar a melhor estratégia de compartilhamento de saberes. A percepção de que essas vivências compõe o campo educacional e a abertura de espaço para escutá-las é um

movimento que se opõe ao empreendimento colonial. O espaço escolar é composto pela diversidade e a educação proposta pelo modelo colonial necessariamente passa pela anulação dela (RUFINO, 2019). O não silenciamento dos saberes presentes denota um afastamento da violência epistêmica, racista e sexista da política colonial, o que não significa que questionamentos de como desorganizar essa lógica tenham sido debatidos durante as atividades e reuniões. Dessa forma, o PET forneceu estrutura crítica para a aplicação nos ambientes aos quais estão inseridos, seja em ambientes pessoais ou profissionais. É possível observar a partir dos relatos que as reflexões acerca dos temas abordados se aprofundaram não apenas teoricamente, mas de forma prática nos ambientes que estão presentes. Trazer para o ambiente escolar o que, como vimos, é rejeitado, é um dos objetivos do programa. Essa transposição do saber que ocorre na teoria e o saber que ocorre na prática estrutura o programa e evidencia um diálogo necessário:

- *“As experiências surgem da prática docente. Acredito que só teremos outras perspectivas fazendo e produzindo constantemente”* (Petiano 05)

- *“O projeto nos tornou docentes mais engajados por nos propiciar o contato com o ambiente escolar desenvolvendo justamente o que não é debatido.”* (Petiana 01)

O que pretendo expressar com isso é que de nada adiantaria o debate teórico sobre as questões de gênero se tais discussões não pudessem ser compartilhadas e inseridas no campo educacional. Através da teoria podemos sim, ter o conhecimento sobre o que é a “ideologia de gênero”, sobre a interferência religiosa e a hierarquia da relação, contudo não saberíamos como essas relações se dão no ambiente educacional, não compreenderíamos para quem falaríamos muito menos daríamos espaço para que suas vivências se tornassem parte do aprendizado. Sem a articulação e ampliação de saber que a prática proporciona, o programa estaria se distanciando de um de seus objetivos específicos que é justamente promover o debate e a sensibilização de temas com raça, gênero e corpo dentro do ambiente educacional.

Edital

Considero a compreensão do edital de seleção do PET para essa análise de extrema importância, pois é a partir dele que podemos identificar a sua metodologia, objetivo e com quem se comunica. Além disso, sua avaliação é necessária para expor que o que foi feito pelo PET-MS apresentado até o momento, não ocorre por simples coincidência pois tem base no seu edital de seleção dos bolsistas. Logo de cara, aponto que não há de forma explícita a intencionalidade decolonial em sua metodologia, o que me faz então reconhecer e analisar as

potencialidades para esse caminho que são apresentadas no edital. O programa é direcionado preferencialmente para estudantes dos cursos de licenciatura da UFRJ na área de Ciências Humanas. É destinado exclusivamente para Estudantes Universitários de Origem Popular (EUOP) conceito que considera a renda familiar, local de moradia, proveniência escolar (onde a preferência é a rede escolar pública) e a escolaridade dos pais. Somado a esses itens é acrescido também o critério racial. Logo abaixo, apresento o objetivo principal do PET-MS a partir de seu edital.

Este projeto tem como objetivo geral estabelecer a criação de um Programa de Ensino, Extensão e Pesquisa que, subsidiado pelos princípios de interdisciplinaridade, com licenciandos da UFRJ de diversos cursos se oriente para desenvolver atividades de debate, sensibilização, reflexão, pesquisa e **empoderamento** de jovens no local de pesquisa de campo, buscando analisar suas visões, representações e percepções com relação à desigualdade e diversidade de raça, gênero e corpo. Com essa, ação/intervenção/extensão e análise/pesquisa propiciar de forma mais ampla a inclusão social e a diminuição da desigualdade social desses jovens notoriamente demarcada pelo corte de classe, pelo corte de cor e pelo corte de gênero. (2019)

O destaque dado ao “empoderamento” não é meu e sim do próprio edital. Como um primeiro apontamento, retorno a uma análise já feita anteriormente para trazer a importância do empoderamento enquanto objetivo do programa. Como trouxe mais acima é um processo que devolve a humanidade aos grupos historicamente silenciados e apontados como incapazes de produzir qualquer tipo de conhecimento e ocupar espaços de poder. Além de fazer compreender que possui voz e que ela deve ser ouvida, proporciona o encontro com semelhantes e faz imaginar e acreditar em outros caminhos possíveis para além do que já é dado. Para Rufino (2019) na lógica colonial “matar os corpos é também praticar o extermínio das sabedorias” (p.30) onde essa gramática reafirma incessantemente a inexistência de saberes pela hierarquização e classificações sociais. Nada do que eu fale aqui poderá explicar melhor do que o relato de uma das petianas:

Foi apenas no PET- MS no meu 5 período que me encontrei num ambiente universitário aonde a maioria era negra e com uma liderança negra que foi o coordenador do PET. Participar do pet mudou toda minha trajetória acadêmica e a partir disso foi possível enxergar que eu poderia ocupar outros espaços. (Petiana 02)

O sentimento de pertencimento e de possibilidade de ocupar novos espaços e caminhos para si, de acreditar que é possível caminhar por outros sentidos dentro de um ambiente pensando para e por homens brancos é proporcionado pelo programa. Quando relataram sobre a importância de elaborarem o edital junto com o tutor do programa,

expuseram que puderam pôr em prática os conhecimentos acerca das ações afirmativas e os conhecimentos abordados no próprio programa:

- *“Entender como são feitos os editais, procurara minimizar as desigualdades e compreender como os temas que debatemos são aplicados nas seleções.”* (Petiana 01)

- *“Ter o conhecimento da construção de um edital, da sua estrutura, mas também das políticas adotadas que fizeram e fazem parte da seleção de novos integrantes ao projeto.”* (Petiana 03)

O empoderamento mais uma vez foi manifestado pois a sua aplicação para estudantes universitários de origem popular abre um espaço para que esse grupo traga as suas demandas e produza pesquisas, já que um dos objetivos específicos do PET-MS é justamente o desenvolvimento de produções que abranjam as temáticas de gênero, corpo e raça em seus campos de atuação. Em um ambiente marcado pelo pensamento eurocêntrico, machista, racista e unilateral é necessário compreender que a produção de ciência não é um exercício neutro, muito menos a neutralidade é sinônimo de construção de conhecimento, nesse sentido a mudança do corpo de quem produz ciência faz com que se desmistifique a objetividade e neutralidade de sua construção e traz novas maneiras de analisar as relações sociais, ou que se propõe a estudar (GOMES ET AL, 2019). A alteração dos corpos presentes, altera também as gramáticas e saberes que estarão presentes.

Para Walsh (2007), as tendências do padrão de poder colonial/moderno eliminam qualquer racionalidade existente que tenham origem em localidades, sociedades e culturas distintas. No seu lugar, produzem formulações teóricas universais as posicionando como central. Essa racionalidade se torna, então, a única capaz de organizar o mundo e é também a que orienta os campos da ciência e conhecimento. Se apoiando em Escobar (2005), a autora confirma que uma maneira de contrapor as tendências imperializantes que são universais e a princípio partem de um não-lugar científico, é ativar a especificidade e localização dos seres e dos seus conhecimentos. Os relatos evidenciam a consciência do significado que a ocupação desses grupos tem em um programa de extensão:

- *“Esse processo permite que os bolsistas que forem entrar no programa sejam, em sua maioria, o público minoritário da universidade, dando mais voz e força para os mesmos.”* (Petiano 04)

- *“É importante a construção coletiva de todos processos. Só enriquece mais a coletividade.”* (Petiano 05)

- *“Dar preferência e abertura para esse público dentro dos projetos de extensão é importante e torna o projeto mais plural.”* (Petiana 06)

Por isso a importância da presença de outros corpos em espaços institucionais de construção de conhecimento, pois ela que torna possível a manifestação da própria existência e comprometimento com a sua condição no mundo.

5.4. Sendo assim, o PET-MS se apresenta como uma alternativa a colonialidade e a colonialidade de gênero?

Nesse momento trago para análise final os pontos de investigação destacados na metodologia e que irão servir para podermos respondê-la. Esses quesitos que utilizarei foram retirados a partir da produção de duas autoras decoloniais que se dedicam a criticar as epistemologias marcadas pela modernidade e colonialismo presentes em nossas produções de conhecimento e exploram metodologias outras que enfrentem a política colonial entranhada nas nossas relações sociais.

Afirmar conhecimentos que tenham sido proclamados como não-conhecimentos

Ao longo da pesquisa vimos como a colonialidade foi estruturada pelas relações sociais de exploração hierarquização e domínio de eixos organizacionais fundamentais para a estruturação dos povos colonizados. A noção de humanidade imposta pela modernidade anulou conhecimentos formas de pensar, ser, viver e de lidar com seus pares. Nesse processo que traz consequências por mais de 500 anos, muitos conhecimentos tiveram seus valores diminuídos e hierarquizados para que o projeto de nação e civilidade pudesse ser atingido. Considerar outros pensamentos, conhecimentos e práticas e legitimá-los faz parte do enfrentamento à colonialidade pois desafia a sua lógica universalista e dicotômica, a qual não dá conta de compreender diversas maneiras de ser e estar no mundo.

Como pudemos verificar, o PET apresenta uma abertura para incorporar em seu programa as categorias e epistemes que acompanham as/os integrantes, contudo, tal possibilidade se apresenta ainda de forma superficial. Ainda que não lide de forma profunda com epistemes próprias e sua conexão com a experiência do colonialismo, se aproxima das vivências específicas como exposto na análise da categoria “Articulação entre teoria prática e experiências”. Essa aproximação entre as experiências e o aporte teórico promovendo a compreensão da realidade vivida encaro como possibilidade decolonial, mesmo que a cumplicidade modernidade-colonialidade não seja abordada como forma de entendimento dos atravessamentos da realidade. Ter em um ambiente erguido pelo racismo e sexismo típico da política colonial um programa que não apenas utiliza o debate mais intenso sobre raça, gênero

e corpo como maneira de entender a realidade, mas que abre um espaço para que as/os estudantes possam expor suas narrativas próprias caminho no sentido contrário ao que se propõe o projeto moderno e eurocêntrico.

Não quero aqui ter ou dar a certeza de que o programa tem como objetivo o resgate de saberes que foram proclamados como não-conhecimento pois não foi isso que se demonstrou tanto na análise das repostas quanto no que está no edital. O que posso afirmar é que ele trabalha no sentido de resgate e recondução da humanidade dos corpos que tiveram suas vozes silenciadas, quando altera a cor, gênero e classe de quem está produzindo o conhecimento. Ele desorganiza a lógica do perfil colonial onde quem produz o conhecimento é o homem branco privilegiado pela colonialidade quando, além de trabalhar pela diversidade dos corpos, proporciona que esses corpos possam ter voz.

Tensionar teorias eurocêntricas e questionar a sua utilização para compreender a situação colonial

Como já adiantei no tópico anterior o PET-MS não parte das experiências do colonialismo e suas propostas teóricas e práticas de enfrentamento. Nesse sentido, não há um tensionamento dos significados e conhecimentos mantidos pela universidade. Perguntas como “o que é o conhecimento?” “conhecimento para quem?” não fazem parte das problematizações do programa. É importante frisar que trago ele como uma brecha, uma fenda no solo colonial que se apresenta na universidade, ou seja, como uma alternativa aos valores da colonialidade, pois para superarmos a colonialidade precisamos entender o que ela é e como se estrutura em nossas relações, e não é isso que o PET faz. Mignolo e Vázquez (2017) apontam que, primeiramente, uma pedagogia que caminha no sentido decolonial precisa compreender em que consiste a colonialidade e como ela opera em seus domínios epistemológicos, raciais, sexuais, econômicos, etc. Isso consiste em questionar os saberes eurocêntricos. Por mais que o programa utilize de teorias que não compactuam com os paradigmas dominantes, não existe essa crítica acerca dos saberes dominantes. Ochy Curiel destaca a intencionalidade como essencial ao expor:

a reflexividade de uma visão decolonial não é apenas sobre nos autodefinir na produção de conhecimento, mas também supõe uma tomada de postura na construção do conhecimento que deve considerar a geopolítica, a “raça”, a classe, a sexualidade, o capital social, entre outros posicionamentos. Precisamos também pensar em perguntas-chaves, como: Conhecimento para que?; Como produzimos conhecimento?; Quem fazemos e de acordo com qual projeto político?; Em que marcos institucionais e políticos o produzimos?” (2020, p.131)

Dessa forma, é importante ressaltar que a presença de outros corpos evidenciando o seu lugar de enunciação, não sustenta o enfrentamento ao projeto colonial presente na academia. Ela é extremamente importante sim e, para além dela, é necessária a intencionalidade decolonial.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É sempre complicado colocar um ponto final em uma produção. Uma canção, álbum, show. Como temos a certeza de que está finalizado? Será que precisamos ter certeza? Essa nossa obsessão pela convicção da infalibilidade ainda vai nos paralisar. É exatamente o que não quero: me entorpecer da segurança e rigidez da certeza como se fosse uma droga, e as vezes é. É sempre complicado colocar um ponto final em uma produção, não porque tenho dificuldade com eles, mas sim por não acreditar que eu tenha trazido algo que nos deixe imóveis, sem movimento ou possibilidades diversas de caminhar. Acreditar que o que me propus a investigar teve início junto com os fogos da alvorada silenciosa de corpo e terá fim daqui a algumas páginas traz um desassossego. Por isso, tento não pensar nela como uma junção de páginas com início meio e fim, mas sim, como possibilidade.

Procurei pensar em uma pesquisa que não tem como objetivo único a busca de respostas, porque se assim for, realmente vai ter fim. Encaro como um encadeamento de muitos propósitos que se apresentam para além dela. Quando me proponho a analisar se o Programa de Educação Tutorial – Movimentos Sociais atua como uma alternativa aos valores coloniais presentes na Universidade, me entendo, antes de qualquer coisa, como parte dele, tanto do PET-MS quanto dos valores coloniais que nos formam. Acredito que esse entendimento seja importante pois gosto quando a pesquisa me envolve intelectual e emocionalmente. Ela traz umas respostas diferentes quando ocorre esse diálogo.

Quando me coloquei para investigar o PET-MS como uma possível fresta dentro de um ambiente formado pela política colonial precisei trazer comigo discussões importantes. Precisei questionar a branquitude, meu lugar e como o espaço que ocupo atua diretamente na opressão da/o outra/o. Precisei apresentar o conceito de colonialidade como padrão de poder erguido pela tríade inseparável modernidade-colonialismo-capitalismo ocasionando a exploração e desumanização dos povos colonizados a partir da introdução de categorias de diferenciação, as quais moldam as nossas estruturas até hoje. Rufino (2019) explica que:

O colonialismo produziu violências indelévels em todos nós, porém, o seu projeto de ser um paradigma hegemônico monocultural e monoracionalista apresenta fissuras, fraturas expostas, hemorragias, sangrias desatadas. Mesmo tendo as sabedorias dos grupos tidos como subalternos operado golpes de forma astuta nas estruturas coloniais, o intenso investimento na formação dessa engrenagem moderna fez com que, até os dias de hoje, permaneça a dimensão do contínuo colonial. (p.36)

A colonialidade é o padrão de poder erguido a partir das explorações coloniais servindo para a hierarquização do colonizador sobre o colonizado. Essa hierarquização se deu

a partir da ideia de raça que, por sua vez, se deu no encontro da Europa com a América, ou seja, no choque cultural e étnico derivado desse encontro. É nessa ideia que a Europa se constrói como centro da história mundial, construindo o "outro" como inferior a si. A colonialidade serviu para rebaixar, humilhar e atribuir valores negativos a qualquer outro tipo de organização social diferente da que a modernidade vinha construindo como a certa. Tudo que tivesse em seu caminho, precisava, necessariamente, ser combatido. Tal combate ocorreu pela introdução de categorias de diferenciação e na desumanização de diversos povos e comunidades para que assim fosse possível explorar e dominar. É nesse contexto que trago a discussão da categoria de gênero como uma das que foram construídas tendo como objetivo o domínio e exploração.

Nesse sentido, o gênero introduzido pelo ocidente como uma ferramenta de dominação designa duas categorias que se opõem de forma binária e hierárquica. Ele opera de forma a ser algo que deve ser alcançado pelas mulheres colonizadas, ou seja, o gênero como categoria colonial está associada a humanização moderna dessas mulheres. A gente sabe que essa humanização veio carregada de barbárie. Atrelado a essa discussão, incorporei os estudos feministas decoloniais afim de compreender como a colonialidade de gênero foi estruturante para o avanço das explorações das mulheres atravessadas por esse padrão de poder e como essa relação se perpetua e se reproduz em nossas relações e na universidade. Esse caminho percorrido é significativo para compreensão da nossa realidade e para superação dela.

Em paralelo busquei entender como que a educação, tendo como base os preceitos decoloniais, poderia atuar como construção de práticas e teorias que, além de resgatar organizações e saberes violentados pela estrutura colonial, oferecem maneiras outras de ver, pensar, agir, sentir e conceber o mundo que a princípio não estão disponíveis para nós. Esse resgate se dá a partir da exaltação de narrativas historicamente e sistematicamente silenciadas. O PET-MS então, caminharia como alternativa para essa desorganização da lógica pautada pela colonialidade?

Assumindo essa pergunta para mim, busquei produções de duas autoras, Catherine Walsh e Ochy Curiel, as quais se propõe a analisar e construir metodologias decoloniais e recortei 2 pontos de análise: Um referente a afirmação de conhecimentos que tenham sido proclamados como não-conhecimentos e outro ponto sobre os tensionamentos das teorias eurocêntricas mantidas pela universidade. O PET-MS contemplou esses "requisitos"?

Para me auxiliar na resposta, recorri aquelas/es que compartilharam comigo a passagem pelo programa durante o ano de 2018, momento que realizamos oficinas com temáticas sobre gênero, raça e identidade em um colégio da zona norte do Rio de Janeiro.

Apliquei um questionário a fim de compreender como se dão os questionamentos sobre as relações de gênero dentro e fora do programa, e as percepções que tiveram na passagem por ele. Além do questionário, utilizei o edital para investigar o processo de seleção dos bolsistas e os corpos que fazem parte do projeto.

Feito isso, me permiti categorizar o retorno do questionário em três categorias distintas. O agrupamento das respostas foi dado conforme as experiências antes da universidade; durante a universidade; e dentro do PET-MS. Nesta última, suspendi mais três subgrupos delimitando como categorias: Articulação entre teoria, prática e experiências; PET e a experiência da Oficina de Gênero no Colégio Irã; e Edital.

Analisar cada uma das áreas que me propus, me permitiu alcançar outros entendimentos sobre o programa e entender a sua potência enquanto uma alternativa aos valores coloniais. O que pude perceber nas análises feitas é que o PET-MS se apresenta como uma rachadura as políticas da colonialidade quando permite que outros corpos ocupem espaços de produção de conhecimento em um ambiente marcado pela hegemonia branca, racista e sexista; O programa se mostra como alternativa quando caminha no processo de humanização desses corpos ao recolocá-los em posições de prestígio, influência e de reconhecimentos de outros caminhos possíveis para si. Essa possibilidade se apresenta também quando permite reconhecer suas realidades estando dentro do programa, o que caracteriza uma articulação dos saberes que o compõe. Ainda assim, não podemos apresentar essas brechas como decoloniais pois todos esses pontos desenvolvidos não têm como base as discussões sobre a colonialidade e a construção do pensamento hegemônico do sistema moderno colonial. Discutir as realidades tendo como ponto de análise as relações forjadas na e pela colonialidade não é uma das intencionalidades do programa, e tal debate se torna crucial para a superação e transgressão desse padrão que rege e opera caminhos epistemológicos únicos.

É sempre complicado colocar um ponto final em uma produção, mas busco concluir repensando outros caminhos possíveis e as potencialidades que o programa apresenta, ou, como diria Djavan em “A carta” é a flor da dúvida que se abriu permitindo os movimentos necessários e caminhos que enfrentem e desorganizem a política colonial.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma única história**. 1ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

ALCOFF, Linda Martín. Uma epistemologia para a próxima revolução. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 129-143, 2016.

ALLEN, Paula Gunn. **The Sacred hoop: Recovering the feminine in American Indian traditions: With a new preface**. Boston: Beacon Press, 1986.

ALVES, Estefanni Mairla; DE PAULA GONÇALVES, Ruth Maria. Educação como mercadoria. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 5, p. e019025-e019025, 2019.

ALVES, Francione Charapa. Ação tutorial na educação superior em dois programas: PET/Brasil e PTM23/Portugal. 2016. 464f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2016.

ANZALDÚA, Gloria et al. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Estudos feministas**, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000.

BAHRI, Deepika. Feminismo e no Pós-colonialismo. **Revista Estudos Feministas**, v. 21, n. 2, p. 659-688, 2013.

BALBACHEVSKY, Elizabeth. **O programa especial de treinamento – PET/CAPESe a graduação no ensino superior Brasileiro**. Boletim Informativo, v. 6. n.2. p.6 – 23. 1998.

BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. Feminismos subalternos. **Revista Estudos Feministas**, v. 25, n. 3, p. 1035-1054, 2017.

BARBOSA, Jaqueline Aparecida. Feminilidades na Escola: Uma Discussão Sobre Gênero e Desempenho Escolar de Meninas. In: **Reunião Nacional da ANPED**, v. 39, 2019.

BARRAGÁN, Alba Margarita Aguinaga et al. Pensar a partir do feminismo: críticas e alternativas ao desenvolvimento. IN: HOLLANDA, Heloisa (org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Bazar do Tempo, 2020.

BARREIRO, Alex; MARTINS, Fernando Henrique. Bases e fundamentos legais para a discussão de gênero e sexualidade em sala de aula. **Leitura: Teoria & Prática**, v. 34, n. 68, p. 93-106, 2016.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6ª edição - Petrópolis: Vozes, 2014.

BEZERRA, Selma Silva. Reflexões sobre colonialidade de gênero e letramento crítico em aulas no ensino médio. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 19, n. 4, p. 901-926, 2019.

BORBA, Flávia Paloma Cabral. Políticas da Educação Superior e o enraizamento local: o Programa de Educação Tutorial na Universidade Federal da Paraíba. 2017. 129 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação)-Universidade Federal da Paraíba, João pessoa, 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, v. 6, n. 1, 2007.

BRASIL, Governo Federal. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Brasília, 2014.

BRASIL, Lei. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Brasília, 2014.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 1 ago. 2020.

BRASIL, MEC. Programa de Educação Tutorial-PET: Manual de orientações básicas. **Brasília: MEC**, 2006.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania. Redação Final. Projeto de Lei nº 8.083-B de 2010. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF**, 16 out. 2012d. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1029286&filena me=Tramitacao-PL+8035/2010>. Acesso em: 1 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Portaria 976 de 27 de julho de 2010, republicada em 2013**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/editais>

BRETTAS, Tatiana. Capitalismo dependente, neoliberalismo e financeirização das políticas sociais no Brasil. **Temporalis**, v. 17, n. 34, p. 53-76, 2017.

CAPELA, Marcelo Barros. Qualidade do Ensino sob a Lógica do Capital: O IDEB em Foco. In: **Reunião Nacional da ANPEd**, v. 38, 2017.

CAPITANIO, Ana Maria. **Gênero e crenças religiosas**: sentidos da docência entre professoras do ensino fundamental I. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. doi:10.11606/T.48.2014.tde-08052014-153426.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em Movimento: Contribuições do feminismo negro. **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**, p. 271-289, 2019.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Editora Vozes Limitada, 2020.

CARREIRA, Denise. O lugar dos sujeitos brancos na luta antirracista. **Ensaio. SUR**, v. 28, 2018.

CARVAJAL, Julieta Paredes. Uma ruptura epistemológica com o feminismo ocidental. IN: HOLLANDA, Heloisa (org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Bazar do Tempo, 2020.

CASTRO, C. de M. O PET visto por seu criador. 2013. Disponível em: http://www.pet-odontologia.ufpr.br/pet_claudiocastro.pdf Acesso em 25 de abril de 2020.

CASTRO, Roney Polato de. Pedagogias Religiosas no Combate à “Ideologia de Gênero”: Efeitos de Saber-Poder-Verdade In: **Reunião Nacional da ANPEd**, v. 38, 2017.

CASTRO, Susana de. Condoscências: estratégia pater-colonial de poder. IN: HOLLANDA, Heloisa (org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Bazar do Tempo, 2020.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**, p. 79-91, 2007.

CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. IN: HOLLANDA, Heloisa (org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Bazar do Tempo, 2020.

CURIEL, Ochy. Hacia la construcción de un feminismo descolonizado. **Aproximaciones críticas a las prácticas teórico-políticas del feminismo latinoamericano**, v. 1, p. 69-76, 2010.

DA SILVA, Nádya Maria Cardoso. UNIVERSIDADE NO BRASIL: COLONIALISMO, COLONIALIDADE E DESCOLONIZAÇÃO NUMA PERSPECTIVA NEGRA. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 3, n. 3, p. 233-257, 2017.

DANTAS, Saionara de Jesus, et al. SEMEANDO GÊNERO NA EDUCAÇÃO: ANÁLISE E DISCUSSÃO A PARTIR DO CHÃO DA ESCOLA. In: **ENAPET, XXIV. Encontro Nacional dos Grupos PET. Natal: UFRN, 2019.**

DE CARVALHO, Maria de Lourdes Guimarães; DE SOUZA, Mariléia. Categorização/Classificação. **Cadernos CESPUC de Pesquisa Série Ensaio**, n. 23, p. 13-18, 2013.

DE OLIVEIRA, Rosana Medeiros. Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 68, p. 11-33, 2017.

DESSEN, M. A. O Programa Especial de Treinamento - PET: evolução e perspectivas futuras. **Didática**, Brasília, v. 30, p. 27-43, 1995.

DIAS, Ana Maria Iório. Discutindo caminhos para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, v. 1, n.

1, p. 37-52, 2009. Disponível em: <http://livrozilla.com/doc/1304005/indissociabilidade-entre-ensino--pesquisa-e-extens%C3%A3o>

DÍAZ-BENÍTEZ, María Elvira. Muros e pontes no horizonte da prática feminista: uma reflexão. IN: HOLLANDA, Heloisa (org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Bazar do Tempo, 2020.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E. (coord.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Maria Célia Marcondes; SHIROMA, Eneida Oto. Política educacional. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

EVARISTO, Conceição. Ponciá Vicêncio. Rio de Janeiro. Pallas, 2017.

EVARISTO, Conceição. Becos da memória. Pallas Editora, 2019.

FEITOSA, Raphael Alves. O currículo como Mandala: um estudo de caso sobre a formação do licenciado em ciências biológicas. 2014. 265f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2014.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". Educação & sociedade, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FERREIRA, Thais; SILVA, Maria Cecilia. Extensão universitária em comunidades Quilombolas: implicações das corpografias quilombolas na práxis pedagógica dos docente. In: **ENDIPE, XIX. Encontro nacional de Didática e Prática de ensino. Salvador: UFBA, 2018.**

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 71.ed. Editora Paz e Terra, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, p. 235-254, 2011.

GAMA, J. C. F. *O Programa de Educação Tutorial Educação Física da UFES: História e Memórias de um projeto de formação*. Dissertação - Universidade Federal do Espírito Santo. 2018

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GOMES, Camilla de Magalhães. Gênero como categoria de análise decolonial. **Civitas-Revista de Ciências Sociais**, v. 18, n. 1, p. 65-82, 2018.

GOMES, Mariana Selister; CASARIN, Eduarda Quatrin; DUARTE, Giovana. O conhecimento situado ea pesquisa-ação como metodologias feministas e decoloniais: um estudo bibliométrico. **CS (Cali)**, n. 29, 2019.

GONZALEZ, Lélia. Por um Feminismo afro-latino-americano. IN: GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo afro-latino-americano**. Org. RIOS, Flavia & LIMA, Márcia. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. IN: GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo afro-latino-americano**. Org. RIOS, Flavia & LIMA, Márcia. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 80, p. 115-147, 2008.

GUIZZO, Bianca Salazar; FELIPE, Jane. Avanços e retrocessos em políticas públicas contemporâneas relacionadas a gênero e sexualidade: entrelaces com a Educação. In: **Reunião Nacional da ANPEd**, v. 37, 2015.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. **São Paulo: WMF Martins Fontes**, 2013.

HOOKS, bell. *Intelectuais Negras*. **Revista Estudos feministas**. Nº2/95. vol.3. 1995

http://sigproj1.mec.gov.br/apoiados.php?projeto_id=62013

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Editora Cobogó, 2020.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LAGARES, Rosilene; SILVEIRA, Luzenir Poli Coutinho da. Educação e Gestão Democrática: Dilemas e Chances. In: **Reunião Nacional da ANPEd**, v. 38, 2017.

LIMA, Adriane Raquel Santana de. Educação para Mulheres na América Latina: uma Análise Decolonial dos Escritos de Nísia Floresta e Soledad Acosta de Samper In: **Reunião Nacional da ANPEd**, v. 38, 2017.

LIMA, Iana Gomes de. A Dispersão de Poder como Característica da Relação Entre Estado e Educação no Brasil. In: **Reunião Nacional da ANPEd**, v. 38, 2017.

LIMA, Lílian Fonseca. Estágio Supervisionado e Docência: Evidenciando Questões sobre Gênero e Sexualidade na Educação Infantil. In: **ENDIPE, XIX. Encontro nacional de Didática e Prática de ensino. Salvador: UFBA, 2018.**

LORDE, Audre. Irmã outsider. **São Paulo: Grupo Autêntica, 2019.**

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: vozes, 2003.

LUGONES, María. Colonialidade e Gênero. In: DE HOLLANDA, Heloísa Buarque. **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Bazar do Tempo, 2020.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014.

MAIA, Rosangela. O Pet-Filosofia como um caminho outro na formação do professor de Filosofia na UFBA: uma análise teórica. Dissertação (mestrado) - Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, Universidade Federal da Bahia, 2017.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**, p. 127-167, 2007.

MANCEBO, Deise. Educação superior no Brasil: expansão e tendências (1995-2014). In: **Reunião Nacional da ANPEd**, v. 37, 2015.

MARTINS, Iguatemy L. Educação Tutorial no ensino presencial: uma análise sobre o PET. **PET–Programa de Educação Tutorial: estratégia para o desenvolvimento da graduação. Brasília: Ministério da Educação**, 2007.

MEDEIROS, Cláudio; VIEIRA, José Jairo. Programa Tutorial De Educação (PET): ação pedagógica de alunos de educação física em uma escola municipal do Rio de Janeiro. In: **ENDIPE, XIX. Encontro nacional de Didática e Prática de ensino. Salvador: UFBA, 2018.**

MELO FILHO, José Fernandes. PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL: TRAJETÓRIA, DESAFIOS E ARTICULAÇÕES. **Revista Eletrônica do Programa de Educação Tutorial-Três Lagoas/MS**, v. 1, n. 1, p. 33-56, 2019.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (coord.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

MINAYO, Maria Cecília. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Editora Vozes Limitada, 2011.

MIÑOSO, Yuderkys Espinosa. Etnocentrismo y colonialidad en los feminismos latinoamericanos: complicidades y consolidación de las hegemonías feministas en el espacio transnacional. **Revista venezolana de estudios de la mujer**, v. 14, n. 33, p. 37-54, 2009.

MIÑOSO, Yuderkys Espinosa. Fazendo uma genealogia da experiência: o método rumo a uma crítica da colonialidade da razão feminista a partir da experiência histórica na América Latina. In: DE HOLLANDA, Heloísa Buarque. **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Bazar do Tempo, 2020.

MIRANDA, Claudia. O DEBATE PÓS-COLONIAL NA AMÉRICA-LATINA: CONTRIBUIÇÕES DE SILVIA RIVERA CUSICANQUI E SANTIAGO CASTRO-GÓMEZ. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 3, n. 3, p. 213-232, 2017.

MOHANTY, Chandra T. "Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses." In: MOHANTY, Chandra T.; RUSSO, Ann; TORRES, Lourdes (Ed.). **Third World Women and the Politics of Feminism. Bloomington: Indiana University Press, 1991. p. 51-81.**

MOREIRA, Anália; SILVA, Maria Cecília; MIRANDA, Eduardo. Pesquisa, Ensino, Extensão e Multiculturalismo: diálogos e proposições didáticas para o estudo da cultura corporal e relações étnico-raciais no Recôncavo da Bahia. In: **ENDIPE, XIX. Encontro nacional de Didática e Prática de ensino. Salvador: UFBA, 2018.**

MORETTI, Cheron Zanini; ADAMS, Telmo. Pesquisa Participativa e Educação Popular: epistemologias do sul. **Educação & Realidade**, v. 36, n. 2, p. 447-463, 2011.

MURACA, Maria Teresa. É POSSÍVEL DECOLONIZAR A HISTÓRIA DA PEDAGOGIA? APRENDIZAGENS A PARTIR DA FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO MAIA. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 4, n. 3, p. 513-527, 2018.

NAZARETH, Henrique Dias Gomes de. Escolas Charter, Contratos de Gestão na Educação e Gestão Democrática: debatendo sobre o programa proposto na rede estadual de educação goiana. In: **Reunião Nacional da ANPEd**, v. 39, 2019.

NUNES, Hariagi Borba. "Aqui na escola é bom porque tem gente de tudo que é tipo: as sapata, os viado, as bixa!": narrativas ficcionais sobre existir e resistir no espaço tempo recreio a partir de uma perspectiva feminista decolonial dos saberes. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

OBSERVATÓRIO DAS FAVELAS. Nossa História. Disponível em: [http://of.org.br/nossa - historia/](http://of.org.br/nossa-historia/). Acesso em: 25 de julho de 2020.

OLIVEIRA, Larissa Sande de. Tensões e Desigualdades de Gênero na Prática e no Discurso Docente: "os meninos não se comportam aí as meninas entram na onda, aí não dá!". In: **ENDIPE, XIX. Encontro nacional de Didática e Prática de ensino. Salvador: UFBA, 2018.**

OLIVEIRA, Márcio Rubens de. Angústia e colonialidade do ser: percepção sobre LGBTfobia em estudantes de Licenciatura em Pedagogia e em Física do Centro Acadêmico do Agreste da

Universidade Federal de Pernambuco. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2018.

OLIVEIRA, Marlize Rubin; PEZARICO, Giovanna; FARIAS, Nilson de. Internacionalização da Educação Superior: Movimentos e Tensionamentos Contemporâneos. In: **Reunião Nacional da ANPEd**, v. 38, 2017.

OLIVEIRA, Olívia Chaves de. A recente expansão para a democratização do ensino superior no Brasil e suas implicações para a assistência estudantil. In: **Reunião Nacional da ANPEd**, v. 39, 2019.

OSORIO, Jaime. O Estado no centro da mundialização: a sociedade civil e o tema do poder. **São Paulo: Outras Expressões**, v. 1, 2014.

OYEWUMÍ, Oyerónké. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. IN: HOLLANDA, Heloisa (org.). **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Bazar do Tempo, 2020.

PAES, Murillo Rodrigues, et al. EDUCAÇÃO SEXUAL É IDEOLOGIA DE GÊNERO? In: **ENAPET, XXIV. Encontro Nacional dos Grupos PET. Natal: UFRN, 2019.**

PENNA, Fernando de Araújo. Programa “Escola sem partido”: uma ameaça à educação emancipadora. **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história. Rio de Janeiro: Mauad X**, p. 43-58, 2016.

PEREIRA, Roseli da Rosa. “Entrando no PET... eu agora enxergo coisas que eu não enxergava antes!” formação ético-política de estudantes cotistas do Programa de Educação Tutorial Conexões de Saberes Políticas Públicas de Juventude. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.

PERONI, Vera Maria Vidal. As nebulosas fronteiras entre o público e o privado na educação básica brasileira. In: **Reunião Nacional da ANPEd**, v. 37, 2015.

PRANDI, Reginaldo. **Aimó: uma viagem pelo mundo dos orixás**. Editora Seguinte, 2017.

QUADROS, Sérgio Feldemann de. A Atuação da Burguesia Brasileira na Reforma do Ensino Médio. In: **Reunião Nacional da ANPEd**, v. 39, 2019.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. IN: SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Edições Almeida; Coimbra, 2009.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (coord.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

RABELO, Rachel Pereira. Desigualdades Sociais no Ensino Superior: Explorando Tendências e Impactos da Lei de Cotas. In: **Reunião Nacional da ANPEd**, v. 38, 2017.

RAMALLO, Francisco; PORTA VAZQUEZ, Luis Gabriel. Las historias en la educación y los otros mundos posibles. 2017.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, n. 46, p. 26-47, 2017.

RÊGO, Sérgio Antônio Silva. Mulher e ciência: interfaces feministas entre conhecimento científico e político na América Latina. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2017.

REIS, Toni; EGGERT, Edla. Ideologia de gênero: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 138, p. 9-26, 2017.

REVISTA EXAME, São Paulo, v. 30. nº 15, de 17 de julho de 1996, p. 46.

RODRIGUES, Eglen Sílvia Pípi. Luta pela Democratização do Ensino Superior: as políticas públicas educacionais UNILAB e PET sob a ótica de estudantes da Guiné-Bissau na UFMT. In: **Reunião Nacional da ANPEd**, v. 39, 2019.

ROSA, Stela Marcia Moreira. Reconhecimento de saberes no Programa Mulheres Mil: entre a colonialidade do poder e de gênero. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2016.

ROSIN, Sheila Maria; GONÇALVES, Antonio Carlos Andrade; HIDALGO, Mirian Marubayashi. Programa de educação tutorial: lutas e conquistas. *Revista ComInG-Communications and Innovations Gazette*, v. 2, n. 1, p. 70-79, 2017.

SAID, E. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Cia. Das Letras, 1996.

SANTANA, Jusciney; CERDEIRA, Maria Luisa. Entre o Público e o Privado: Os Caminhos do Ensino Superior no Brasil e em Portugal. In: **Reunião Nacional da ANPEd**, v. 37, 2015.

SANTOS, Ana Célia de Sousa. **Representações sociais de relações de gênero de professoras/es da educação infantil**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

SANTOS, Elisângela Santana dos. **O QUE É QUE O PET TEM? Escrita sobre as experiências de tutores e petianos integrantes dos grupos de educação tutorial da UFRB**. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, 2018.

SANTOS, Jaqueline Oliveira dos; GALVÃO, Cássia Rosicler; MENDONÇA, Michelle Mariano. Narrativas, Relações Étnico-Raciais e Relações de Gênero na Educação Infantil: os processos reflexivos sobre práticas pedagógicas. In: **ENDIPE, XIX. Encontro nacional de Didática e Prática de ensino. Salvador: UFBA, 2018**.

SANTOS, José E. Estado e gestão democrática da escola: a abordagem gerencialista performática na escola pernambucana. In: **Reunião Nacional da ANPEd**, v. 37, 2015.

SARDINHA MACEDO, A. **Desvendando os sentidos atribuídos por egressos do PETMAT/UFG à atividade pedagógica do professor de matemática**. 2017. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

SAVIANI, Dermeval et al. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**, 2013.

SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **E-cadernos ces**, n. 18, 2012.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da; COSTA ,Váldina Gonçalves da; BISPO, Jobison dos Reis. Interseccionalidade de Raça/Etnia, Gênero e Sexualidade nos Planos de Educação. In: **ENDIPE, XIX. Encontro nacional de Didática e Prática de ensino. Salvador: UFBA, 2018.**

SILVA, Elayne. Assentamento, Divisão Sexual do Trabalho e Gênero: O Lugar do Trabalho Feminino no Contexto do Assentamento Rural Vale do Lírio – Natal/RN. In: **ENAPET, XX. Encontro Nacional dos Grupos PET. Natal: UFPA, 2015.**

SILVA, Fabiane Vasconcelos da, et al. RELAÇÕES DE GÊNERO E QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS: PET Conexões de Saberes Espaços Sociopedagógicos em uma escola pública de São Luís MA. In: **ENAPET, XXIV. Encontro Nacional dos Grupos PET. Natal: UFRN, 2019.**

SILVA, Maria Edilene Araújo. A Violência Sofrida por Professores(ras) Homossexuais na Escola: Apontamentos Contemporâneos. In: **Reunião Nacional da ANPEd**, v. 39, 2019.

SILVA, Maria Luiza Gazolla Reis. Inserção Profissional dos Egressos dos Programas de Educação Tutorial (PET) em Administração, Biologia, Economia Doméstica e Nutrição da UFV. 2015. 171f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2015.

SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da; MOREIRA, Catarina de Cassia. CORPO E SEXUALIDADE EM PLANOS DE AULA: uma análise no Curso de Extensão Gênero e Sexualidade na Escola. In: **ENDIPE, XIX. Encontro nacional de Didática e Prática de ensino. Salvador: UFBA, 2018.**

SILVA, Solange Pereira da. Estado Democrático em Tempo de Conservadorismo e suas Implicações no Ensino Brasileiro In: **Reunião Nacional da ANPEd**, v. 39, 2019.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA Marisa Vorraber, Uma agenda para jovens pesquisadores. Em COSTA Marisa Vorraber (org.) Caminhos Investigativos II. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

SIMAS, Luiz Antonio. **O corpo encantado das ruas**. Editora José Olympio, 2019.

SOUZA, Adenildo Vieira de. O Programa de Educação Tutorial e as políticas de ações afirmativas no Ensino Superior: um olhar sobre o PET Indígena da UFAM. 2018. 164 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus.

SOUZA, Karine Fernandes. Religiosidade, Diversidade Sexual e de Gênero e Formação Profissional do/a Assistente Social. In: **ENAPET, XX. Encontro Nacional dos Grupos PET. Natal: UFPA, 2015.**

SOUZA, R. M.; GOMES JÚNIOR, S. R. Programa de Educação Tutorial: Avanços na formação em física no Rio Grande do Norte. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 37, n. 1, p. 1501, 2015.

VEIGA, Carlos Henrique Avelino. Tendências do Debate Acerca da Militarização de Escolas Públicas na Produção Científica da Área de Educação. In: **Reunião Nacional da ANPEd**, v. 39, 2019.

VIANNA, Cláudia; CAVALEIRO, Maria. LGBTfobia na Escola: O Beijo Entre Garotas Lésbicas, Homossexuais ou Bissexuais. In: **Reunião Nacional da ANPEd**, v. 37, 2015.

WALSH, Catherine. ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. **Nómadas (Col)**, n. 26, p. 102-113, 2007.

WALSH, Catherine. **Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos**. En cortito que's pa'largo, 2014.

ZANELLA, Larissa. **Entre silêncios e resistências: sentidos sobre gênero e sexualidade na licenciatura em Ciências Biológicas**. 2018. 165 f. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

ANEXO 01 – ROTEIRO ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS PARA AS PETIANAS:

Identificar os espaços que proporcionam discussões sobre as relações de gênero e analisar as aproximações e afastamentos com as teorias e práticas decoloniais

1. Como as reflexões/discussões de gênero ocorriam na sua vida antes de entrar na universidade? (Nos ambientes familiares, com amigos ou outro lugar que fez ou faz parte da sua vida).
2. Você se deparou com outras discussões/reflexões/visões sobre gênero ao entrar na faculdade? (Pensando a faculdade não apenas as salas de aula, mas todos os ambientes em geral).
3. Quais foram esses espaços? As reflexões que surgiram nesses espaços dialogaram com outras que já tinha antes?
4. Lembra de alguma disciplina na universidade que tenha abordado as discussões de gênero? Qual?
5. Antes de entrar no PET-MS já estavam comprometidos com algum trabalho ou movimento social? Se sim, essas práticas dialogaram com as ações do PET? Como?
6. Hoje, quais são os espaços onde você vivencia os debates e questionamentos sobre as relações de gênero (seja dentro ou fora da universidade)?
7. Onde essas discussões se aproximam mais das suas vivências e experiências? Em que aspectos??
8. Dentre esses ambientes, qual/quais se sente mais confortável e acolhida/o para falar? Por que?

Identificar nas discussões, produções e oficinas a presença de referências e práticas alternativas a colonialidade

1. Dentro do PET surgiram discussões sobre gênero? Como foi? Vocês tiveram alguma leitura, estudaram e dialogaram com as referências?
2. Vocês puseram as discussões em prática na escola. Como foi essa experiência?
3. Qual é a importância desse diálogo entre as discussões teóricas sobre gênero e a parte prática dentro do ambiente escolar?

4. Pensando nas discussões que vocês acompanham fora do ambiente do PET, seja em coletivos, movimentos sociais, grupos de amigxs ou outros ambientes, existe uma proximidade com visões e teorias vistas no PET?
5. Vocês também visitaram alguns quilombos em 2019. Como foram planejadas as visitas e como foi a experiência?
6. Vocês consideram importante o contato de professores em formação e da Universidade com outros ambientes não institucionalizados? Porque?
7. Como você acha que os seus conhecimentos e epistemologias próprias foram recebidos dentro do programa? Houve esse diálogo? Como foi?

Identificar e analisar a suas percepções sobre as ações do PET e trabalhos que produziram.

1. Como você percebe a relação da Universidade Pública com a comunidade externa a partir de: (1) sua experiência antes de entrar na Universidade; (2) Dentro da Universidade; e (3) Dentro do PET-MS?
2. Existe ou existia comunicação entre a sua experiência pessoal fora da universidade com as suas vivências e produções acadêmicas dentro do PET-MS (em relação a textos de discussão, trabalhos produzidos, práticas na escola e outras atividades do programa)? O que se aproximou e o que se afastou das suas experiências?
3. Vocês participaram da construção de algumas etapas do edital de seleção para bolsistas. Qual é a importância desse processo?
4. Como você enxerga a presença de estudantes universitários de origem popular, somado a outros critérios como raça e gênero, dentro de um programa que tem como base a pesquisa, o ensino e extensão?
5. Refletindo sobre as referências trazidas e práticas realizadas ao longo do período que esteve no PET, mudaria algo? Incluiria alguma referência, alguma discussão? Proporia algum espaço de prática diferente? teria alguma sugestão diferente para as práticas que foram realizadas?
6. Você consideraria que o PET contribui com teorias, novas práticas e experiências que se diferenciam das práticas comuns da universidade? Se sim, como é essa diferença?
7. Caso queira acrescentar alguma experiência ou relato que não foi abordado nas questões anteriores.